

TÁTICAS/ASTÚCIAS: MODELAÇÕES DE PROFESSORES/AS A PARTIR DE PRESCRIÇÕES CURRICULARES

PATRÍCIA DA COSTA SABINO

Esta dissertação consiste em um estudo sobre as prescrições que recaem sobre prática docente e as táticas/modelações desenvolvidas pelos/as docentes frente tais prescrições.

Orientadora: Prof.a
Vânia Beatriz
Monteiro da Silva,
Dr.a

Universidade
Federal de Santa
Catarina

Programa de Pós-
Graduação em
Educação

Campus
Universitário
Trindade

Florianópolis- SC

Dissertação apresentada como exigência
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.a Vânia Beatriz
Monteiro

Florianópolis, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PATRÍCIA DA COSTA SABINO

**TÁTICAS/ASTÚCIAS: MODELAÇÕES DE PROFESSORES/AS
A PARTIR DE PRESCRIÇÕES CURRICULARES**

FLORIANÓPOLIS
2013

PATRÍCIA DA COSTA SABINO

**TÁTICAS/ASTÚCIAS: MODELAÇÕES DE PROFESSORES/AS
A PARTIR DE PRESCRIÇÕES CURRICULARES**

Dissertação apresentada como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.a Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Dr.a

FLORIANÓPOLIS
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sabino, Patrícia da Costa

Táticas/Astúcias : Modelações de professores/as a partir
de prescrições curriculares / Patrícia da Costa Sabino ;
orientadora, Vânia Beatriz Monteiro da Silva -
Florianópolis, SC, 2013.
179 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. organização pedagógica. 3. prescrições. 4.
táticas de resistência. 5. currículo modelado. I. Silva,
Vânia Beatriz Monteiro da . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

PATRÍCIA DA COSTA SABINO

**TÁTICAS/ASTÚCIAS: MODELAÇÕES DE PROFESSORES/AS
A PARTIR DE PRESCRIÇÕES CURRICULARES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, ____ de ____ de 2013.

Prof.a Dr.a Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca examinadora:

Prof.a Dr.a Vânia Beatriz Monteiro da Silva
PRESIDENTE E ORIENTADORA
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.a Dr.a Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.a Dr.a Maria Hermínia Lage Fernandes
Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.a Dr.a Lucena Dall’Alba
Universidade Federal de Santa Catarina
(Suplente)

Dedico este trabalho a todos/as os/as professores/as que, diariamente, buscam à frente do espelho que reflete a imagem do ser professor, entre muitas imagens, a sua imagem.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, doutora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, que me acolheu como sua orientanda, permitindo-me construir um caminho de reflexão sobre a prática no entrelaçamento com a teoria, descortinando um pouco mais sobre mim mesma, sobre o ser professor/a. O meu muito obrigada por respeitar o meu tempo, tempo de reflexão, tempo de consciência, tempo de descoberta... Os muitos tempos de que se precisa para construir uma pesquisa. Obrigada por compartilhar este trabalho, seja acolhendo minhas dúvidas e indagações, seja permitindo-me solver um pouco de sua vivência, experiência. Ficam meu respeito e minha gratidão.

Às professoras doutoradas Maria Hermínia Lage e Fernandes Laffin e Gladys Mary Ghizoni Teive, por contribuírem com suas experiências neste trabalho, mostrando-me os caminhos possíveis, sempre na busca de qualificar esta pesquisa.

A todos/as os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos momentos vividos, pelas discussões e pelas reflexões que muito contribuíram para repensar a prática, a minha prática e tantas outras práticas.

À Secretaria Municipal de Ensino, que permitiu que eu realizasse a pesquisa na rede municipal.

À Escola Vila Pescadores e a cada professor/a que me acolheu no processo de construção da pesquisa, aceitando participar dela. Sem vocês, nada disso seria possível.

Aos meus muitos amados amigos da biodança, que a cada roda verbal compartilharam e vibraram comigo cada fase superada no processo de seleção do mestrado. É com vocês que, também, quero comemorar esta conquista.

Às(aos) minhas(meus) irmãs(ãos) amigas(os) Anne Leonor, Josiane Siegel, Cintia Mattei, Henrique Weber, que mostram diariamente que o que une as pessoas não são os laços consanguíneos, mas o desejo de ser e estar junto. O meu eterno agradecimento.

Ao Beto, que, na metamorfose da vida, não mais como companheiro, mas como um amigo especial, me acolheu, a seu modo, me ajudando nas muitas andanças que precisei fazer durante o percurso da escrita.

A todos os amigos que, embora não citados aqui, pois foram muitos, fica o meu obrigada por, de algum modo, torcerem por mim nesta caminhada.

A Aysha, sobrinha amada, que surgiu na minha vida trazendo a simplicidade e a alegria necessária para lidar com os momentos difíceis que apareceram durante a caminhada.

Por fim, como não poderia deixar de ser, à minha amada MÃE, MARGOT (*in memoriam*), pois sei que, onde quer que tu estejas, nunca me abandonaste, sinto tua energia, tua presença amorosa, esta conquista também é tua.

“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual
 resultei de tudo...
 Quanto fui, quanto não fui, tudo
 isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo
 isso me forma...”

Fernando Pessoa

“Tenho duas caras.
Uma é quase bonita,
Outra é quase feia.
 Sou um quê?
 Um quase tudo.”

Clarice Lispector

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “Táticas/astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares”, trata da “arte de fazer com” dos/as professores/as dos anos iniciais. Esta arte implica como lidar com os produtos impostos socialmente pelos chamados especialistas em educação e que interferem na prática docente. É um diálogo entre os chamados produtores culturais, e “não produtores de cultura”. Busca compreender como os/as professores/as recebem os produtos estabelecidos pelos especialistas em educação. Se os aderem tal como os recebem ou se constroem uma arte, *bricolagem*, uma *astúcia* que lhes permite lidar com tais imposições construindo seu próprio fazer, usando tais produtos de forma outra que não a imposta/prescrita pelos chamados especialistas. Torna-se, então, nosso objetivo analisar o movimento realizado pelos/as professores/as que se dá entre o processo de consumo desses produtos e a organização pedagógica que define sua prática. A hipótese construída é a de que, ao relacionar-se com o que é prescrito, com bens que não são criados por eles/as, e ao buscarem configurar sua prática em meio a esse contato, os/as professores/as criam, por meio de uma *arte de fazer com*, algo distinto do que é planejado/esperado no uso desses produtos: eles/as burlam e criam táticas de organização própria, construindo seu próprio fazer. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Florianópolis. Nossos sujeitos foram professoras/es do 1º ao 5º ano dos anos iniciais. Como metodologia, foram desenvolvidas entrevistas com três professoras, um professor e a supervisora escolar, tendo em vista os critérios definidos para os seus sujeitos conforme apresentaremos mais à frente. Foi aplicado também, previamente, um questionário com o objetivo de conhecer cada sujeito desta pesquisa. As categorias de análise definidas para esta pesquisa foram as táticas de resistência, o currículo modelado e a cultura escolar/cultura da escola. Diante de tais definições, a partir do desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, observou-se que os/as professores/as desenvolvem um currículo modelado a partir de uma “arte de fazer com” que se constitui em táticas de resistências, construindo seu próprio fazer. O tempo (calendário) e o material didático são as prescrições que definem a *arte de fazer com* dos sujeitos desta pesquisa.

Palavras-chaves: organização pedagógica; professores/as; prescrições; táticas de resistência; currículo modelado.

ABSTRACT

This study, entitled "Tactics / gimmicks: teacher modeling / from the curricular prescriptions", deals with the "art of making" of / the teacher / the early years. This art involves how to handle the product socially imposed by so-called education experts that interfere with teaching practice. It is a dialogue between the so-called cultural producers, and "non-producing culture." Seeks to understand how / the teacher / receive the products established by education experts. If the stick as receive them or build an art, DIY, an astuteness that allows them to deal with such levies building your own doing, using these products so other than that imposed / prescribed by the so-called experts. It is then our goal to analyze the motion carried by / the teacher / as that between the process of consumption of these products and pedagogical organization that defines its practice. The hypothesis is that constructed by associating themselves with what is prescribed, with goods that are not created by them / them, and seek to set up his practice in the midst of this contact, the / the teacher / create them by through an art to make something different from what is planned / expected use of these products: they / create tactics and circumventing the organization itself, building his own doing. The research was conducted in a school that meets the 1st to the 9th grade level in municipal schools of Florianopolis. Our subjects were teachers / s from 1st to 5th year of the initial years. The methodology Interviews were conducted with three teachers, a teacher and school supervisor, in view of the criteria for their subjects as present ahead. Has also been applied previously, a questionnaire with the purpose of knowing each subject of this research. The analysis categories defined for this research were the tactics of resistance, the curriculum and school culture modeled / school culture. Given these definitions, from the development of research and data analysis, it was observed that / the teacher / to develop a curriculum modeled after an "art of making" which constitutes tactics of resistance, building make your own. The time (calendar) and courseware are the requirements that define the art of making the subject of this research.

Keywords: teaching organization; teachers/the; requirements; resistance tactics; curriculum modeled.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
AE	Administradora Escolar
CI	Comunicação Interna
CED	Centro de Ciências da Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEI	Departamento de Educação Infantil
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
ELETROSUL	Centrais Elétricas do Sul do Brasil S.A.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Legião da Boa Vontade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEP	Membro da Equipe Pedagógica (diretora, administradora escolar, orientadora educacional e supervisora escolar)
OE	Orientadora Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PES	Planejamento Estratégico Situacional
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PP	Partido Progressista
PPGE/UFSC	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SC	Estado de Santa Catarina
SE	Supervisora Escolar
SEU	Sistema Educacional UniBrasil
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 DE VOLTA AO INÍCIO PARA UM NOVO COMEÇO	27
1.2 VIAJANDO POR CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS	32
1.3 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA: AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	37
1.3.1 Os sujeitos da pesquisa	38
1.3.2 A definição do campo de pesquisa	41
1.3.3 Os instrumentos da pesquisa: a entrevista e o questionário ...	45
2 PRESCRIÇÕES, TÁTICAS DE RESISTÊNCIA, CURRÍCULO MODELADO, CULTURA DA ESCOLA: CAMINHOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	51
2.1 REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO CRIATIVA DO/A PROFESSOR/A.....	54
2.2 PROFESSORES/AS: CONSUMIDORES/AS OU UMA ARTE DE FAZER – CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU	59
2.3 A CULTURA DA ESCOLA: ESPAÇO PARA A CONFIGURAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	68
2.4 UM CURRÍCULO MODELADO PELOS/AS PROFESSORES/AS: DIÁLOGOS COM GIMENO SACRISTÁN	73
3 O CAMPO DE PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, A ESCOLA VILA PESCADORES E SEUS/SUAS PROFESSORES/AS	89
3.1 ABRINDO AS JANELAS: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	89
3.2 A ESCOLA VILA PESCADORES	95
3.3 OS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA VILA PESCADORES	98
4 A CONFIGURAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM MEIO A PRESCRIÇÕES: A VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA	113
4.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E OS TEMPOS DA ESCOLA	115
4.2 O LIVRO DIDÁTICO E A AUTONOMIA DOCENTE.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137

REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA	151
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A	153
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR/A EFETIVO/A	159
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR/A ACT.....	163
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SUPERVISORA ESCOLAR.....	167
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO ESCOLA.....	169
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	177
ANEXO A – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	179



Bordando a vida enquanto a vida me borda!

O ato de bordar e tecer é uma prática do feminino ancestral. É uma das formas mais antigas de expressão criativa. Nesses tempos contemporâneos, em que a competição, o imediatismo, os excessos tecnológicos e o acúmulo das exigências do Ter se sobrepõem na formação dos indivíduos, o **Bordado Mágico** propõe um caminho paralelo, onde o “Fazer com as mãos” abre espaço para o Ser. O bordado como prática da delicadeza, da paciência, do acolhimento, das cores e da poesia a contribuir na constituição de mulheres e homens mais apropriados de sua verdade essencial.

BORDADO MÁGICO



1 INTRODUÇÃO

Inicialmente desejamos explicar sobre as imagens escolhidas para abrir cada início de capítulo deste trabalho: OS BORDADOS!

As escolhas das imagens não são aleatórias, tampouco atendem ao propósito de funcionarem como recurso para enfeite de beleza no texto. O objetivo é mais amplo, é mostrar através de uma arte (o bordado) a própria arte do fazer docente, que também pode ser entendido como a arte de bordar, costurar, tecer práticas por meio de fios coloridos e que se transformam. Meu desejo é mostrar o quanto é bela a arte docente, mas o quanto também é complexa e misteriosa e o quanto pode passar despercebida. Um simples bordado também pode ser uma “arte de fazer com”, segundo as ideias de Michel de Certeau (1994), que serão mais bem apresentadas no Capítulo 2, de discussões teóricas. Assim como o bordado, o ensino tem seu esboço inicial, um desenho que se faz inicialmente, como expressão daquilo que se deseja ou que alguém desejou por nós. Mas, ao longo do percurso, pode ser modificado, seja através das cores, seja através da transformação do próprio desenho, sobre o qual tínhamos uma imagem inicial e que na relação com a vivência, a prática, pode ser modificado. Não somente isso, mas apresentar as muitas possibilidades da docência como as muitas possibilidades de bordar, que não é fixo, mas maleável e principalmente que não precisa ser solitário, mas pode ser construído coletivamente, mesmo que o desenho seja individual. Mostrar que o meu bordar pode inspirar outros bordados e que esses outros sou eu e tantos outros. E, por fim, entendendo que o ensino é um entrelaçamento de fios diversos assim como a arte de bordar.

Desse modo, com base em todos os aspectos mencionados acima é que julguei o bordado uma linguagem capaz de expressar, se não na totalidade, mas nas múltiplas dimensões que envolve a prática docente, aquilo que julgo como um fazer docente, uma “arte de fazer com”. E por que não dizer que esta dissertação, que tem sua forma física, também foi uma arte de bordar, bordar histórias e vivências, minhas e tantas outras com que cruzei ao longo do caminho? Passada esta primeira explicação, sigamos com a apresentação deste trabalho.

A prática docente se constitui um campo de reflexão sobre o próprio processo do fazer-se professor/a. Desse modo, trata-se de um cenário onde colocamos em xeque os processos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, entram em jogo concepções epistemológicas, percepções sobre educação e conhecimento, valores culturais; enfim, distintos aspectos que integram a contínua construção de sujeitos como

professores/as. Outrossim, pode-se afirmar, com base em todo o patrimônio de pesquisas sobre ser professor/a, que é no próprio movimento da prática – sócio-histórica – que o/a professor/a se identifica. Nesse movimento, tem a oportunidade de compreender as múltiplas dimensões que influem na sua constituição, passando a ter alguma percepção dos seus limites e possibilidades. No entanto, para uma melhor compreensão dessa prática e de suas reflexões, deve-se exercer uma reflexão teórica, pois essa possibilita compreender tanto a prática como as reflexões realizadas, oferecendo novas possibilidades de atuação.

É nessa direção que o presente estudo se movimenta: um espaço de reflexão da prática aliado ao campo da reflexão teórica, desenvolvendo assim uma *práxis* que permite a constituição de uma identidade docente como processo, como movimento. A pesquisa foi gerada no processo de reflexão que a prática me possibilitou – autora/professora – nos diversos cenários de atuação docente em que estive inserida. Penso ser valioso descrever um pouco essa trajetória.

No ano de 2003, ainda no processo de formação inicial, no curso de Pedagogia, tem-se início minha experiência como professora com contrato temporário – ACT – da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Desde lá, atuei na rede privada de ensino como professora de educação infantil e dos anos iniciais. Nos últimos dois anos – 2010 e 2011 – atuei na rede municipal de ensino de Florianópolis também como professora de anos iniciais e fui tutora de curso de formação para professores/as, em uma parceria EaD-UFSC e MEC. Reconhecendo que esse processo não se constituiu de forma linear, mas em meio a rupturas, é nessa caminhada que passo a refletir sobre a docência e sua prática, sendo levada a compreender os limites e as possibilidades da ação, as dimensões que influem no fazer e na constituição da identidade como professora.

Principalmente, passo a refletir sobre o lugar social que o sujeito professor/a ocupa no sistema educacional brasileiro. Esse é um lugar social que lhe permite desenvolver determinada autonomia, tendo certo controle sobre seu trabalho? Ou é concebido como lugar de sujeito executor de expectativas e programas externos?¹ Como constitui sua

¹ Definimos como programas externos toda atividade que é realizada pelo/a professor/a, mas que, no entanto, não é construída com ele/a, ou seja, em conjunto com esse sujeito. Ou seja, são formações, materiais, normativas que são desenvolvidos pelos chamados especialistas em

identidade de educador/a? São essas as principais inquietações que se fizeram presentes nas minhas andanças como docente, tanto em escolas públicas como privadas.

Posso afirmar que na minha prática como professora pude sentir a pressão e a imposição exercida em favor de um currículo a ser cumprido, de um material didático a ser utilizado, a definição de um tempo para alfabetizar alunos e, principalmente, de “um modo de ser professora”, alguém de quem se espera a execução de formulações externas.

Penso que todos esses aspectos revelam as múltiplas faces que permeiam o ideal de uma racionalidade técnica. Ou seja, a formação de um/a professor/a que seja capaz de atender às demandas de uma sociedade globalizada, neoliberal, onde o conhecimento se configura em moeda de troca. No modelo da racionalidade técnica, que atende às demandas do capital, é preciso desenvolver determinadas prescrições, criar normatizações e regras de modo a manter a hegemonia de determinada classe. É possível dizer ainda que esse modelo define papéis e funções a serem executados. E o/a professor/a, nesse sentido, deve ser um/a técnico/a capaz de executar o que os chamados especialistas definem em educação.

A educação encontra-se inserida, entre outros aspectos, nesse processo. Portanto, está coberta de imposições, regras e normatizações que se materializam em diversos movimentos nas escolas, principalmente sobre o fazer do/a professor/a. Compreender esse processo é de extrema importância ao analisarmos o ensino, pois permite ampliar nosso olhar e entender muitos dos movimentos, alguns “silenciosos”, realizados pela docência em sua prática, levando em consideração um conjunto de regras que rege o ensino.

Desse modo, apontamos a direção deste estudo, qual seja, compreender o movimento realizado pelos/as professores/as diante das imposições que recaem sobre a sua prática. Noutras palavras, nosso objetivo se constitui em captar o movimento realizado pelos/as professores/as no processo de configuração da organização pedagógica diante das imposições que recaem sobre o ensino.

O sentido atribuído à palavra “configuração”, no que se refere à organização pedagógica do/a professor/a aqui abordada, está relacionado à ideia de dar forma, de construir o ajuste adequado de elementos

diversos de determinado processo. Assim, implica ajustar e dar forma a elementos como o sociocultural, o político, o econômico, o psicossocial e valores diversos. Esse ajuste ou “dar forma” tem como objetivo a prática para que ela se emoldure nas concepções dos/as professores/as, que se assemelhe aos seus valores, que se aproxime da sua cultura e da cultura do aluno para que tenha uma prática mais condizente com a sua realidade, seu contexto. Como discutiremos mais à frente, o significado de configuração se aproxima do conceito de *uma arte de fazer* de Michel de Certeau (1994) e de *modelação* de Gimeno Sacristán (2000) e Sacristán e Gómez (1998).

A dissertação que aqui buscamos apresentar foi organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem como objetivo contextualizar o objeto de pesquisa, desenvolvendo uma apresentação do tema em discussão. No item 1.1 – *De volta ao início para um novo começo* – é apresentada a pesquisa, voltando ao caminho que nos levou à sua definição, ao nascimento de uma problemática. Compartilhamos o que nos levou a pensar sobre as prescrições e o processo de configuração da organização pedagógica. Procuramos mostrar a importância de se pensar sobre as prescrições que ocorrem sobre a prática docente e como essas prescrições influenciam no fazer cotidiano do/a professor/a, fazendo com que esses sujeitos criem mecanismos ou uma “arte de fazer” que lhes permitam, mesmo diante de tais prescrições, criar um movimento próprio que dê sentido a sua vivência na sala de aula. Com isso, antecipamos nosso desejo de que esta pesquisa se constitua um caminho que permita repensar novas formas de formação inicial e continuada; uma formação em que as vozes dos/as professores/as participantes desse processo sejam ouvidas. Seguimos com a apresentação do objetivo geral, bem como dos objetivos específicos e definimos nossa hipótese. Este capítulo ainda se divide em outros itens. No item 1.2 – *Viajando por caminhos já percorridos* –, apresentamos algumas das discussões já realizadas sobre o tema e as pesquisas que já foram desenvolvidas. O estado da arte é a estrada que nos permite avançar um pouco mais dentro daquilo que já foi pesquisado, buscando ampliar os horizontes, contribuindo ainda mais com a formação de professores/as. Já o item 1.3 – *Tecendo os fios da pesquisa: as opções metodológicas* – é o espelho que irá revelar a epistemologia que configura a pesquisa. É a lente na qual nos apoiamos para abordar as reflexões e as discussões realizadas em toda a trajetória da pesquisa. O item 1.3.1 – *Os sujeitos da pesquisa* – trata da apresentação dos sujeitos, como realizamos a escolha e o

porquê dessa escola. A definição do campo de pesquisa, os passos dados para que essa acontecesse se encontram no item 1.3.2 – *A definição do campo de pesquisa*. Toda a pesquisa deve definir seu instrumento de coleta de dados, que deve estar diretamente associada às necessidades reais do objeto. Desse modo, apresentamos os instrumentos que melhor se adequaram à pesquisa no item 1.3.3 – *Os instrumentos da pesquisa: a entrevista e o questionário*.

O Capítulo 2, intitulado *Prescrições, táticas de resistência, currículo modelado e cultura da escola: caminhos para uma configuração pedagógica*, se constitui um capítulo teórico. Pretendemos nele dialogar com autores que possam contribuir com análises dos dados coletados, fundamentando a reflexão realizada. Este capítulo aborda as prescrições presentes no sistema de ensino e que agem diretamente sobre a configuração de uma organização pedagógica. Ele se divide em quatro itens. No item 2.1 – *Reflexões sobre a dimensão criativa do/a professor/a* –, refletimos sobre a concepção que se tem sobre professor/a criativo/a e em quais bases ela se fundamenta. Nosso objetivo é mostrar a dualidade presente no sentido dado à criatividade, ou seja, ou o/a professor/a é criativo/a ou não o é. Ao abordarmos esse tema, queremos mostrar que nossa perspectiva se diferencia dessa dualidade. O item 2.2 – *Professores/as: consumidores/as ou uma arte de fazer – contribuições de Michel de Certeau* – traz as bases do pensamento de Michel de Certeau, mostrando que o *sujeito ordinário* (ou homem comum) não é tão passivo quanto parece diante das imposições. E que, por meio de táticas, bricolagens, uma arte brejeira, cria seu próprio uso nos produtos impostos pela sociedade. Essa é uma reflexão importante para pensarmos as imposições presentes no ensino e o modo como os/as docentes configuram a organização pedagógica perante tais imposições. O item 2.3 – *A cultura da escola: espaço para a configuração de uma organização pedagógica* – apresenta a singularidade do contexto escolar diante de uma cultura que é construída não somente por aquilo que entendemos como escola (salas, alunos, professores/as, livros), mas uma cultura que se constitui principalmente pela singularidade que advém dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, pelo modo de vida da comunidade, por um fazer próprio daquela escola. Desse modo, entendemos que a cultura da escola também é uma dimensão que permeia o processo de configuração da organização pedagógica, pois essa cultura que se faz pelos sujeitos também atua sobre o próprio ser do/a professor/a, de estudantes e de todos aqueles que estão presentes no contexto escolar. No item 2.4 – *Um currículo modelado pelos/as professores/as: diálogos com Gimeno Sacristán* –, encontram-se os

diálogos com o autor que contribuem para nos fazer refletir que o currículo refere-se a muito mais que conteúdos, diretrizes e disciplinas. Ele é vida em andamento, é a vida da sala de aula, da escola. É vivência. Não é algo dado *a priori*, mas está em constante movimento. Desse modo, não é algo que deve ser apenas aplicado, mas, por estar em movimento e sempre relacionado ao contexto e aos sentidos diversos atribuídos tanto pelo/a professor/a quanto pelos alunos, é constantemente modelado. Nesse sentido, contribui para o pensamento de que o/a professor/a não é mero/a consumidor/a dos programas e das diretrizes, mas está sempre configurando um processo de modelação. Essa modelação torna-se o modo de organização do/a professor/a.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar um pouco da história do campo e dos sujeitos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa, desvelando o contexto e o movimento de um/a professor/a que configuram uma organização pedagógica. Este capítulo está dividido em três itens. O item 3.1 – *Abrindo as janelas: a rede municipal de ensino de Florianópolis* – descreve as principais características da rede, seu modo de funcionamento que condiciona as práticas de ensino na escola. O item 3.2 – *A escola Vila Pescadores* – traz um pouco da cultura da escola, apresentando o contexto em que a unidade encontra-se inserida. No item 3.3 – *Os/As professores/as da escola Vila Pescadores* – encontra-se a apresentação dos sujeitos.

A análise dos dados decorrentes da entrevista e do questionário encontra-se presente no Capítulo 4, sob o título *A configuração de uma organização pedagógica em meio às prescrições: a voz dos sujeitos da pesquisa*. O objetivo consiste em apresentar as prescrições sob a ótica dos/as professores/as e como esses desenvolvem sua prática diante de processos diversos para sua definição. Para tanto, dividimos o capítulo em dois itens. O item 4.1 – *A organização pedagógica e os tempos da escola* – reflete uma das prescrições apontadas pelos/as professores/as na entrevista: a falta de tempo para a troca, para o planejamento, para uma efetiva organização pedagógica. No item 4.2 – *O livro didático e a autonomia docente* – alguns/mas professores/as relatam seu sentimento diante da definição do livro didático na rede municipal de ensino de Florianópolis (RMEF), quando questionam onde está a autonomia do/a professor/a em definir os conteúdos e as formas de trabalhar pedagogicamente com seus alunos.

Por fim, finalizamos as discussões com as considerações finais, fazendo proposições que contribuam para a possibilidade de outra prática pedagógica condizente com as experiências diversas do ser

professor/a, acreditando que é possível se constituir uma formação inicial e continuada que dê vozes aos sujeitos professores/as.

Há necessidade de explicitarmos, neste momento, o porquê das duas variáveis utilizadas para a análise dos dados: o tempo na sua dimensão cronológica e o livro didático como prescrições, os quais foram analisados no Capítulo 4. A escolha é decorrente dos dados apresentados nas entrevistas. Embora, quando questionados diretamente sobre as possíveis prescrições que interferiam na prática docente, três dos quatros entrevistados afirmassem que não havia prescrições sobre a sua prática e apenas uma professora afirmasse o tempo como uma dimensão que interferia no processo de configuração da organização pedagógica, de uma forma indireta, todos salientaram o desconforto com o calendário escolar, a pressão dos duzentos dias letivos e a falta de espaço/tempo para planejamento individual e coletivo. Desse modo, entendemos que o tempo torna-se uma prescrição a partir do momento em que é legislado, ou seja, é colocado em forma de lei/regra, não abrindo outras possibilidades reais, concretas para os/as professores/as. Essa é uma dimensão que, de fato, interfere na prática docente, desde do planejamento de sua aula até o modo de se relacionar com o aluno. Quanto ao material didático, também foi citado de modo indireto por duas professoras, mostrando que sentiam desconfortáveis com a pressão de cumprir o material e a falta de autonomia para desenvolverem o seu próprio material. Mais uma vez, sabemos que o modo como o/a docente vê e se relaciona com o material didático também irá interferir na sua prática, levando a determinado caminho, e não a outro.

1.1 DE VOLTA AO INÍCIO PARA UM NOVO COMEÇO

A sociedade moderna capitalista se consolida por meio de um sistema de produção. Para sua reprodução, os meios não se configuram apenas em bens materiais, mas também em mecanismos que permitem a perpetuação de um *status quo*, ou seja, a manutenção do sistema por aqueles que se consideram conhecedores e definidores de uma cultura. Nesse processo, que se dá por meio de hierarquizações sociais, esse sistema busca impor aos “não produtores” da cultura hegemônica seus produtos, sua tradição e suas regras, pois acredita numa uniformização cultural.

A escola, como construção histórico-social, encontra-se inserida nesse processo. Portanto, ela não é indiferente ao sistema na qual está inserida. Muitas das ações da sociedade moderna capitalista são

perceptíveis no universo escolar, na prática docente. São ações que se fazem presentes por meio de determinações e imposições, as quais são comandadas por aqueles que possuem o poder e que, portanto, se julgam no direito de impor determinada cultura social na escola.

Pimenta e Ghedin (2002, p. 17) afirmam que “a educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer”. Assim, a escola não somente reflete as expectativas políticas e sociais, mas também imprime suas próprias ações advindas de valores, crenças, concepções e ideais dos sujeitos que nela se encontram.

O/A professor/a, como agente central na escola, pois é mediador/a da cultura que essa irá desenvolver, carregará muitas das determinações sociais que recaem sobre a escola, cuja função social implica desenvolver integralmente os sujeitos em determinada cultura. No entanto, o/a professor/a, como sujeito social e histórico que também o é, carrega um modo de ser e viver, concepções sobre educação, sobre homem. Essas são dimensões que permitem um movimento próprio na prática docente. São movimentos diversos que se desenvolvem em meio a relações socioculturais e que se entrecruzam com as determinações e as imposições do meio social, rompendo com a suposta uniformização do sujeito no seio da sociedade em que vive.

Diferentes autores/as desenvolveram pesquisas acerca desses movimentos intrínsecos ao fazer e fazer docente, especificamente voltados para o complexo processo que articula experiências sociais diversas, mas que se condensam em princípios e ações docentes.

Gostaria de aqui destacar, ainda que, de modo preliminar, os estudos nos quais me apoiiei para a formulação do projeto de pesquisa, num encontro de percepções próprias como professora e das bases científicas para um estudo no campo da educação. Podemos realçar preliminarmente a discussão teórica de Gimeno Sacristán e Gómez (1998) sobre práticas curriculares; Carvalho (1999) sobre o ensino e suas dimensões criadoras/relacionais; Arroyo (2000), com sua apreensão crítica sobre os tantos elementos que entram em jogo na docência como ato humano com toda a sua complexidade; e localmente Laffin (2006), para quem múltiplas dimensões sócio-históricas, como a subjetividade de professores/as, são articuladas no processo do fazer-se como profissional. Contudo, é pela mão de um sociólogo que desencadeio as palavras que instigam a perceber a atuação (constituição) dos sujeitos professores/as.

Para Michel de Certeau (1994, contracapa),

A razão técnica acredita que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir. Mas o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades. Histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas.

O autor tem seu olhar direcionado para compreender a suposta passividade do homem diante das coisas que lhe são impostas. Ou seja, os sujeitos sociais não reagem passivamente diante das imposições que advêm daqueles que acreditam possuir o conhecimento maior em uma sociedade, mas, ao contrário, buscam, por meio de *astúcias sutis*, *táticas de resistências* ou ainda *bricolagens*, criar um sentido próprio aos produtos impostos socialmente. E, desse modo, os chamados sujeitos ordinários são capazes, na medida do possível e de forma silenciosa, de se reapropriar do espaço a sua volta.

Alinhando esse pensamento ao ensino, à prática docente e às possíveis prescrições sobre ela, queremos pensar sobre a não passividade do professor diante das imposições que recaem sobre seu fazer. Penso que existe uma arte, uma astúcia sutil que permite as esses sujeitos modelarem sua prática, dando um sentido próprio a ela.

Para o autor, na arte de fazer do homem ordinário encontra-se uma astúcia sutil que é a caça de uma oportunidade que não sabe quando e onde vai surgir para lidar com as prescrições. Como ele observa, “Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera” (CERTEAU, 1994, p. 101). Entre os exemplos citados em Certeau (1994) está o suposto “sucesso” dos colonizadores espanhóis sobre as etnias indígenas. Ali, diante da submissão, mesmo que consentida, esses indígenas faziam uso diverso das leis ou das representações que lhes eram impostas. Essa

subversão diante do que lhes era imposto acontecia através de ações ritualísticas, na maneira de usar os produtos prescritos que os índios obrigatoriamente consumiam. Os indígenas subvertiam não num confronto direto, rejeitando-as diretamente, mas modificando-as pela maneira de usar, fazendo uso outro que não aquele que o conquistador acreditava obter. Outro exemplo, citado pelo autor, é a análise das imagens difundidas pela televisão e o tempo que o consumidor passa diante dela, devendo ser analisado o que o consumidor fabrica durante essas horas e com essas imagens.

Certeau (1994, p. 41) faz ainda uma análise sobre a “microfísica do poder”, desenvolvida por Foucault, apontando que

Se é verdade que por toda a parte se precisa a rede de “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los;

Buscando tecer o que irá permitir a compreensão da prática docente, incluo também a contribuição dos estudos desenvolvidos por Gimeno Sacristán sistematizados em *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (2000). Com esse pesquisador, ao pensar no ensino, no fazer docente, somos levados a pensar no currículo, pois é com relação a ele que se produz a prática do/a professor/a. Assim, pensar as imposições sobre o ensino e o movimento modelador do/a professor/a nos faz abordar questões que envolvem o currículo. Para esse autor, professores/as não são meros/as executores/as do currículo prescrito que lhes chega às mãos. Discute e nos mostra que ocorrem intervenções diante dos seus valores, crenças e sentidos que lhes são prescritos. Afirma ainda que é na realidade concreta das situações vividas que esse processo de modelação acontece. É observando as reais necessidades da sala de aula, do aluno em específico que cada professor/a busca desenvolver sua prática.

Entre as múltiplas compreensões que podemos ter sobre o currículo está a ideia de que ele expressa um plano de socialização que se materializa nas práticas escolares. E como todo plano de socialização, está carregado de valores políticos, sociais, econômicos, entre outros aspectos. Ao se materializar nas práticas escolares, o currículo se transforma em regras, normativas e até mesmo em imposições,

projetando ideais sobre o ensino. Isso nos faz compreender que ele não é neutro, assim como não é neutra a prática docente. “[...] o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores.” (Certeau, p. 165). É no desenvolvimento de uma análise sobre o currículo, na busca de sentido, que se configura o papel modelador do/a professor/a.

Diante do exposto até então, constitui-se como fim promover um caminho de reflexão que nos possibilite pensar que, mesmo diante de ações prescritivas – traduzidas em orientações, normativas, diretrizes – que se instituem como política de controle e coerção, definindo determinada prática, há, por certo, limites perante o objetivo traçado diante da criatividade do sujeito ordinário, que desenvolve uma arte, bricolagem capaz de construir coisa outra a partir do produto consumido e imposto pela racionalidade técnica.

Desse modo, a pergunta que melhor define nosso objetivo é: Quais as articulações ou táticas² de resistência são mobilizadas pelos/as professores/as da rede municipal de Florianópolis para lidar com as imposições que se apresentam para definir a organização pedagógica nos anos iniciais?

Temos, então, como objetivo geral compreender um movimento de articulações e resistência diante das prescrições que recaem sobre a prática de organização do ensino dos/as professores/as nos anos iniciais.

A hipótese construída é a de que existe um movimento singular desenvolvido pelos/as professores/as diante das imposições que se colocam para seu ensino, sobre a configuração da sua prática docente, que lhes permite construir referências para um fazer próprio em face daquela que se busca estabelecer pelas prescrições diversas que são exercidas por mecanismos no interior da escolarização.

Como objetivos específicos, buscamos

- identificar o conjunto de documentos oficiais que são norteadores do processo de organização pedagógica nos anos iniciais do ensino;

² Com base no trabalho desenvolvido por Michel de Certeau (1994), no qual esta dissertação se apoia, usaremos ao longo desta dissertação o termo “tática”, e não “estratégia”. No Capítulo 2, item 2.2 *Professores/as: consumidores ou uma arte de fazer – contribuições de Michel de Certeau*, desenvolvemos uma distinção entre os termos, mostrando, assim, a adequação do termo “tática”.

- analisar quais prescrições recaem sobre a organização pedagógica do ensino nos anos iniciais; e
- identificar o movimento de articulação desenvolvido pelos/as professores/as diante das prescrições no processo de organização pedagógica do ensino nos anos iniciais.

Ao pensar esta pesquisa, meu desejo é contribuir para a constituição de novas políticas de formação docente que permitam a professores/as, para além do tensionamento da busca de uma prática de ensino que lhes nega os sentidos que constroem, que seu fazer ganhe sentido e significado compartilhado. Que nos processos de formação continuada não só sejam chamados/as a ouvir, mas que sejam ouvidos/as em toda a sua condição social e subjetiva como indivíduos em contexto sócio-histórico. Que sejam questionados seus valores, seus ideais, suas perspectivas. Pois como exercer um fazer/ser no qual não acredita ou que não compreende?

1.2 VIAJANDO POR CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

Com o objetivo de ancorar a pesquisa de modo que ela trouxesse contribuições para a formação de professores/as, realizei buscas de estudos sobre a prática docente, vasculhando elementos que pudessem contribuir para minha compreensão sobre como os/as docentes vêm configurando sua organização pedagógica e ainda quais suas táticas de resistência perante as prescrições sobre o ensino, pistas sobre como ocorrem. Por certo que não se trata de um estado da arte, o qual consiste em um estudo adensado sobre o tema sobre o qual estamos desenvolvendo nossa pesquisa, buscando identificar o que já foi abordado sobre ele e as principais contribuições das pesquisas já realizadas. O objetivo é avançarmos em relação ao tema que estamos pesquisando e sobre o que, de algum modo, já se investigou. Isso nos permite trazer novos elementos diante do que dispomos como movimento inicial, avançando um pouco mais nas discussões sobre o tema, em nosso caso a configuração da organização pedagógica de professor/a nos anos iniciais do ensino fundamental.

Primeiramente, procurei identificar trabalhos que abordassem a prática docente. Posso afirmar que são inúmeros os trabalhos que abordam esse tema na educação, entre as diversas licenciaturas. Levando em consideração o tempo disponível para a presente pesquisa,

a quantidade de trabalhos nessa perspectiva e a impossibilidade de analisar todos, procurei criar filtros para que os trabalhos encontrados se aproximassem do tema por mim abordado. Assim, ao falar de prática docente, procurei direcioná-la para as práticas desenvolvidas nos anos iniciais. À medida que o objeto de pesquisa ia sendo modelado, novos filtros também iam sendo criados, como “organização pedagógica”, mais especificamente de professores/as de anos iniciais. Procurei ainda trabalhos que abordassem como professores/as lidam com as prescrições que recaem sobre a sua prática, a partir das quais foram definidas categorias como articulações e táticas de resistência.

Minha busca se deu no aspecto referente às práticas de resistência nos diversos fazeres de professores/as na perspectiva da modelação – da bricolagem ou astúcia sutil –, ou seja, trabalhos em que eu pudesse identificar uma prática de resistência inventiva por parte dos/as docentes perante as prescrições que incidem sobre seu trabalho nos anos iniciais. O objetivo foi de superar o antagonismo que remetesse ao enfrentamento direto que leva a duas perspectivas: o sujeito nega e não realiza a prescrição, ou aceita passivamente.

Nesse sentido, foi possível identificar que algumas pesquisas tendem à perspectiva da negação ou da passividade do sujeito diante das imposições. Noutras palavras, ou o sujeito torna-se executor das expectativas alheias ou não as aceita, não seguindo tais orientações. Outros trabalhos já buscam analisar no processo de imposições vivido pelo/a professor/a uma prática que não leva à negação tampouco à passividade, mas uma arte de fazer que jogue com o prescrito e que lhe permite se apropriar a seu modo do produto a ser consumido.

Nesse caminho, identificamos alguns trabalhos como o de Sarti (2005), que, em sua tese, procura descrever e caracterizar como professores/as dos quatro primeiros anos do ensino fundamental se apropriam de textos impressos, produzidos no ambiente universitário. Ou seja, como esses textos eram consumidos! Esses/as professores/as eram participantes de um curso de formação chamado PEC-Formação Universitária.³ A autora procura identificar a maneira com que os/as professores/as recebem, leem e se apropriam de textos dessa natureza, o que, de fato, fabricam com esses textos. Centralmente, pergunta que

³ O PEC-Formação Universitária, apresentando por Sarti (2005), é um programa de formação continuada em nível superior, implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em parceria com a Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista.

saberes e práticas estão implicados nesses processos de apropriação, ou ainda, como essas leituras os atingem?

Neste trabalho pude perceber um movimento, uma dança, que não leva a negar os textos, mas também a não aceitá-los totalmente. Há um jogo, uma inventividade com tais textos, em que os sujeitos fazem uso outro que não aquele determinado por quem o fabricou, criando seu próprio sentido e atribuindo seu próprio valor.

Com Mendes (2007) também foi possível identificar uma abordagem para além da ideia de negação ou passividade nas ações docentes. Em sua dissertação *Da resistência às práticas criativas: um olhar cereteuniano ao movimento da prática avaliativa de professoras*, analisa o movimento da prática avaliativa de professoras que participaram do curso sobre “Avaliação numa perspectiva construtivista”.

Desse modo, a autora define a trajetória de sua pesquisa na seguinte perspectiva:

Inicialmente, discute a hipótese “de não-mudança” em relação à prática avaliativa. Em uma trajetória reflexiva, a análise passa a ser inspirada nos estudos de Michel de Certeau, ao não se render à supremacia de produtos culturais impostos por uma ordem social dominante; ao não se limitar à perspectiva das teorias sobre Avaliação da aprendizagem. O foco da pesquisa direcionou-se à ação dos “consumidores” desses produtos – os professores – que, ao se apropriarem de tais teorias, o fazem à sua maneira, redimensionando-as e as re-significando, com astúcia, criatividade, inventividade. (MENDES, 2007, [s./p.]).

Seguindo o caminho da pesquisa, deparei-me com a dissertação defendida no ano de 2009 por Ernaldina Sousa Silva Rodrigues, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP (Faculdade Metodista de Piracicaba), cujo título é *A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado*. Nessa dissertação, o objetivo encontra-se em identificar qual o trabalho real realizado pelos/as professores/as diante da prescrição de um tempo determinado, buscando compreender a organização do tempo pedagógico no trabalho docente. Assim, define investigar

Como o professor organiza o seu fazer diário, na produção do seu trabalho e na relação com seus alunos, por meio de um processo contraditório em que estão presentes, e em confronto, momentos de tensão entre o prescrito e o realizado, entre vencer o conteúdo e promover a aprendizagem. (RODRIGUES, 2009, p. 12).

Ainda na perspectiva de uma invenção criativa, a imposição de um produto a ser consumido, Corrêa (apud DURAN, 2007), em sua dissertação de mestrado, desenvolve uma interlocução entre Certeau, Bakhtin e Vygotsky. Nessa dissertação, a autora procura discutir a importância da palavra do/a professor/a, o discurso direcionado ao aluno impregnado de um sentido e, de seu lado, o sentido que o aluno atribui ao seu discurso.

Ao contemplar as análises sobre as significações dialógicas que ocorrem no espaço da sala de aula, onde as relações de poder se fazem presentes, e ao discutir como tais relações são compreendidas pelos alunos e alunas, que se constituem em sujeitos a partir de maneiras próprias e particulares de se relacionar com o outro, numa dada situação em que não codificam as intenções do professor, mas a recriam, esses alunos inventam o cotidiano escolar, com mil maneiras não autorizadas, a partir de táticas pessoais [...] que acabam por influenciar na construção de suas identidades. (CORRÊA apud DURAN, 2007, p. 133).

Ainda, no trabalho de pesquisa desenvolvido por Souto-Maior, dissertação defendida em 2006 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, foi possível refletir sobre a organização do trabalho do/a professor/a. Seu questionamento esteve em torno do que era relevante para os/as docentes ao organizar sua prática nos anos iniciais. Os resultados informam que os processos de organização pedagógica vividos pelos/as professores/as estão direcionados para os dilemas práticos e que essa organização está muito mais focada no conhecimento, conteúdo a ser desenvolvido em sala; portanto, distinguindo, realçando um dos elementos diante de outros tantos que necessariamente fazem parte das práticas que são desenvolvidas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foram surgindo outros temas e conceitos importantes que viriam de alguma forma a contribuir de modo singular com a pesquisa. Temas que, porventura, atravessariam a pesquisa no sentido de compreender o fazer docente, como a constituição dos saberes docentes, a cultura da escola, o currículo e a sua modelação, os dilemas práticos e as práticas de resistência. Nesse sentido, foi de extrema importância a leitura de autores como Sacristán e Gómez (1998), Sacristán (2000), Arroyo (2010, 2011), Tardif e Lessard (2009), Tardif (2010), Zabalza (1994, 1995) e Certeau (1994). Todos esses autores contribuíram para o processo de construção da pesquisa e a análise do tema proposto.

Citando mais precisamente a modelação do currículo, compreendemos que esse envolve questões formais, como a formação do sujeito, e questões objetivas, mas também aspectos singulares da dimensão humana, como a relação afetiva. Nesse sentido, também analisamos pesquisas que envolvessem aspectos que contribuem para a modelação de uma prática. Ou seja, aspectos que levam o/a professor/a a realizar escolhas determinadas, como bem nos pontua a dissertação de Souto-Maior (2006).

Desse modo, também estudamos o trabalho da pesquisadora brasileira Marília Pinto de Carvalho (1999), o *Ensino: uma atividade relacional*, que aponta algumas possibilidades. A autora reflete sobre as dimensões que estão implicadas no objeto de trabalho do/a professor/a que é o ensino, o que nos traz mais elementos para pensar a complexidade da dinâmica do “fazer-se professor/a”. Entre essas dimensões, aponta as relações dos sujeitos professores/as com seus alunos, abordando o vínculo afetivo implicado intrinsecamente na ação de ensinar, o cuidado que professores/as passam a ter com seus alunos, algo que até pode extrapolar o campo da ação das aulas. Assim, podemos considerar que esses aspectos também se tornam definidores de uma prática pedagógica.

A autora cita Perrenoud (apud CARVALHO, 1999, p. 17), observando que “trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeição e, finalmente, nossas entranhas”.

Nas palavras da autora (CARVALHO, 1999, p. 21),

Enfim, ao colocar o cuidado no centro de nossas observações da escola primária, destaca-se que ali não apenas ensinam-se conteúdos, mas

estabelecem-se relações emocionais significativas entre adultos e crianças. Assim, fica à vista a dimensão relacional do trabalho docente, um “trabalho centrado na pessoa”, na expressão de Thomas (1993), ou uma “profissão relacional”, para Perrenoud (1993).

Nessa perspectiva, de um ensino como atividade que se constitui na dimensão das relações, ainda aborda as ideias de Dubet e Martuccelli, os quais, “raciocinando a partir da construção da identidade profissional dos professores primários, também chamam a atenção para a dimensão relacional do trabalho docente como base de sua percepção dos professores de formação” (apud CARVALHO, 1999, p. 23).

Assim, as leituras realizadas permitiram conhecer um pouco do que já foi construído em nível de conhecimento sobre a prática docente e a organização pedagógica dos/as professores/as, bem como as discussões em torno das prescrições presentes no ensino, apontando a direção que deveríamos seguir e no que poderíamos avançar e contribuir nesse processo que é a formação continuada desses profissionais. Sem nenhuma exceção, eles nos sugerem a perspectiva de confronto com o ensino como processo de dada racionalidade técnica que visa desenvolver nos/as docentes, principalmente, competências técnicas, transformando os/as professores/as em executores/as de propostas elaboradas fora de sua relação com sua própria prática.

1.3 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA: AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como objetivo, esta pesquisa se constitui no desafio de captar os movimentos realizados pelos/as professores/as na configuração da organização pedagógica nas séries iniciais diante das prescrições que se configuram sobre essa organização. Ou seja, pretendemos compreender quais articulações ou táticas de resistências são mobilizadas pelos/as professores/as diante de metas, imposições, regras e normativas que se fazem presentes nesse processo e, portanto, queremos apreender o desenvolvimento de uma cultura própria no fazer cotidiano do/a professor/a.

Consideramos esta pesquisa numa abordagem que envolve principalmente dimensões subjetivas que levam em consideração aspectos do contexto local, suas particularidades, o tempo e a história,

bem como as subjetividades dos diversos sujeitos envolvidos (seus valores, concepções e sentidos). O olhar epistemológico desta pesquisa se volta para os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos, permitindo-lhes desenvolver determinada configuração da organização pedagógica diante da imposição dos produtos desenvolvidos pelo sistema educacional.

Buscamos, por meio da análise dos dados coletados, da entrevista semiestruturada e do questionário, com base em estudos que tratam do processo de modelação da prática docente, considerar as singularidades do local da pesquisa e dos sujeitos envolvidos, desenvolvendo, assim, uma descrição dos movimentos realizados pelos/as professores/as diante das prescrições que surgem no processo de configuração da organização pedagógica. Diante do exposto, entendemos que esta pesquisa se define na ótica da análise qualitativa.

A análise do movimento realizado pelos/as professores/as no processo de configuração da organização pedagógica *versus* prescrições envolve especificamente uma escola da RMF, quatro professores/as e uma supervisora escolar. Desse modo, buscamos não desenvolver generalizações, mas tratar o movimento de configuração que acontece em uma escola, e não em um sistema educacional de modo geral. Tampouco envolve os/as professores/as de forma mais ampla, mas se aplica a situações vivenciadas por quatro professores/as especificamente.

Nesse sentido, importa considerarmos os símbolos e as interpretações que os sujeitos atribuem ao seu contexto de ação. É através dessas interpretações e significados que os sujeitos irão desenvolver esta ou aquela configuração pedagógica.

1.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Ao definirmos o objeto desta pesquisa, o caminho que se seguiu foi a definição dos sujeitos. Em nosso entendimento, eles seriam professores/as, por se tratar da prática implicada no ensino, mais precisamente a organização pedagógica. Mas quais professores/as? Quais as suas características? Que critérios definiriam a sua escolha? Os questionamentos aqui traçados foram conectados com a compreensão da necessidade de examinar processos relativos aos anos iniciais, também correlacionados com minha vivência como educadora nessa etapa da educação escolar.

Passada essa primeira etapa, foi preciso definir um critério de seleção desses/as professores/as. Com base em Tardif (2010), reconhecemos que é com o tempo que o sujeito vai adquirindo experiência e tomando consciência de seus saberes, bem como adquirindo maior consciência sobre sua prática. Por isso definimos como critério de seleção dos professores/as o tempo de serviço na RMF. Tardif (2010, p. 57), referindo-se ao pensamento de Marx, diz que o trabalho não é apenas a transformação material, mas é também a própria transformação do sujeito pelo produto que produz com o passar do tempo:

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato em toda ocupação, o tempo surge como fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Nesse sentido, a experiência adquirida no tempo de docência, espaço em que construiu seus saberes, lhe permite melhores condições de reflexão sobre o ser e fazer docente, permitindo-lhe apreender qual o movimento realizado na construção de um fazer da prática docente.

Assim é que optamos por selecionar professores/as com maior tempo de magistério, acreditando que esses/as, perante os saberes constituídos ao longo do tempo, poderiam melhor traduzir aquilo que buscamos na pesquisa: as articulações e as táticas de resistência perante as ações prescritivas sobre o ensino. A partir desse quadro, ficou definido que dois/duas dos/das quatro professores/as seriam selecionados/as.

Desse modo, obedecendo a esse primeiro critério, ficou definido que os/as dois/duas primeiros/as professores/as selecionados/as deveriam ter no mínimo cinco anos de docência na rede municipal de Florianópolis.

Um segundo critério teve como base um campo de estudos que articula a cultura escolar e a cultura da escola. A cultura escolar se refere a aspectos comuns a qualquer universo escolar, como, por exemplo, a arquitetura dos prédios; a presença de carteiras, quadro e giz; a existência de material didático como livros; e a presença de professores/as. Isso implica que, quando nos referimos à instituição

escola, logo vêm ao nosso imaginário aspectos apresentados no exemplo acima. Já a cultura da escola implica aspectos singulares de uma escola específica e que a tornam diferente das demais. Ou seja, embora em todas as escolas tenhamos alunos, eles não são todos iguais, possuem aspectos subjetivos que, ao se inserirem numa escola, os tornarão diferentes. A comunidade na qual uma escola encontra-se inserida, os hábitos dessa comunidade farão dela uma escola diferente. Como base nas ideias apresentadas por esses estudos, criou-se um segundo critério de seleção para o primeiro grupo de professores/as a serem entrevistados/as. Com isso, os cinco anos de docência deveriam ser levados em conta concomitantemente em uma mesma escola. A importância de se levar em consideração a cultura da escola está no fato de que, mesmo sendo regidas por diretrizes semelhantes, pelas mesmas imposições, regras e normativas, o modo como cada uma irá lidar com essas imposições configurar-se-á de forma diferente, pois há de se levar em conta questões já apontadas, como a subjetividade dos sujeitos que nela se encontram e os aspectos culturais da comunidade em que a escola encontra-se inserida etc.

Assim, outros/as dois/duas professores/as foram selecionados/as, fechando a seleção dos/das quatro professores/as entrevistados/as. Esses/as ainda deveriam se enquadrar no critério definido inicialmente: o tempo de docência de no mínimo cinco anos. Foram selecionados/as, então, professores/as ACTs da rede municipal de Florianópolis, ou seja, admitidos/as em caráter temporário, que já haviam passado por diversas escolas da rede. Portanto, não deveriam ter sua prática docente constituída na cultura de uma única escola, mas à vivência de escolas diversas.

Nesse segundo conjunto, o objetivo também foi captar o movimento que dá sentido à configuração da organização pedagógica dos/as professores/as diante das prescrições. Porém, ele ganha significado a partir da passagem de professores/as por diversas escolas, buscando compreender como desenvolvem sua prática na experiência com culturas escolares diversificadas.

Ao contrário do/a professor/a efetivo/a que está há cinco anos ou mais atuando em uma mesma escola e que lida com as prescrições inscritas na dinâmica na cultura dessa escola especificamente, o/a professor/a ACT é alguém que não tem garantias de atuação na instituição. Ele/a, possivelmente, irá, a cada ano, atuar em uma escola diferente, vivendo culturas escolares diversificadas; portanto, as prescrições também se constituirão de forma diferente. Desse modo, a

pergunta que fica é: Como esses sujeitos criam sua “arte” de lidar com as prescrições a partir das mudanças de cenários? Ou o/a professor/a ACT, em vista de culturas escolares diversificadas, agirá, diante das prescrições presentes nessa escola, de acordo com a cultura da escola ou criará um modelo único que possa ser aplicado a todas as escolas em que atuar? Sua ação tornar-se-á singular de acordo com o contexto inserido?

Essas foram as questões que nos levaram à escolha desses sujeitos. Foi olhando para o objeto desta pesquisa e com o objetivo de desvendá-los que seguimos esse caminho. Passemos à definição do campo de pesquisa.

1.3.2 A definição do campo de pesquisa

A escolha por realizar a pesquisa em uma das escolas da rede municipal de Florianópolis se deu, centralmente, em função da minha experiência na rede, na qual trabalhei nos anos de 2010 e 2011. Antes disso, havia exercido a docência apenas em uma escola particular (no período de 2006 a 2008) e em uma escola do estado (no ano de 2003, por um curto período de três meses, de outubro a dezembro, substituindo uma professora em licença-saúde).

Ainda, justifica-se em função de os questionamentos por mim apontados nesta pesquisa terem surgido de uma forma mais intensa no período em que atuei na RMF. Dito de outro modo, o que se interroga é, inicialmente, decorrente das experiências vividas em escolas que pertencem ao sistema de ensino da RMF. Sistema esse que possui suas determinações e regras. Contudo, é a origem, o *modus operandi* dessa rede, identificado em outras pesquisas que permitiu realizar tais interrogações. Nesse aspecto realçamos a singularidade de uma problemática que está sempre entrelaçada a um tempo e a um espaço específico. Afinal, um problema é sempre local, o que questionamos em um tempo/espaço nunca será o mesmo questionamento em outro espaço e tempo. Ele ganhará uma nova roupagem.

Após a definição de que a escola em que se realizaria a pesquisa seria da RMF, foi necessário escolher o campo propriamente, ou seja, qual unidade. Nesse processo se fez necessário um primeiro contato com a gerência de formação permanente, setor que desenvolve articulações de pesquisa, com a apresentação e a manifestação do interesse em realizar a pesquisa. É importante mencionarmos que, nesse primeiro contato com a gerência de formação permanente, já tínhamos em mente

em qual escola, mais precisamente, desejávamos desenvolver a pesquisa. Esse desejo consistia em realizar a pesquisa na última escola em que atuei em 2011 na RMF. Estava levando em consideração o vínculo que havia estabelecido com a escola (com a equipe pedagógica, professores/as e alunos). Tive um primeiro entendimento de que seria uma dimensão facilitadora para realizar a pesquisa, o que mais tarde viria a perceber que o vínculo que havia estabelecido com a escola me impediria de manter certo “distanciamento”, influenciada pelos vínculos de afetividade construídos nesse espaço. Acredito que isso não nega a compreensão que temos de que uma pesquisa não é totalmente neutra, pois concebemos a ideia de que o pesquisador é alguém que modifica o campo, assim como o campo também modifica o pesquisador. Efetivamente, reconheci que a comunhão e as trocas que se deram nos momentos em que atuei naquela escola me fizeram ter certas percepções sobre o espaço e os sujeitos, e, ao analisar os dados, poderia ser influenciada por esse olhar já construído sobre o contexto.

Como bem pontuei anteriormente, essa compreensão foi se delineando aos poucos como uma colcha de retalhos, em que para cada parte vão se buscando a combinação adequada, o retalho mais bonito, o tamanho certo do pano, a combinação das cores. Zago et al. (2003, p. 8) afirmam que

[...] apenas na imersão em seu próprio objeto de investigação e na trama social que o envolve é que cada pesquisador poderá encontrar as respostas adequadas, os formatos metodológicos mais precisos, os procedimentos mais fecundos para prosseguir.

Desse modo, no primeiro contato com a gerência de formação, ao ser questionada se havia alguma escola em vista, referi-me ao desejo de realizar a pesquisa na unidade em que havia atuado em 2011. Fui então informada de que essa escola, a princípio, não poderia ser campo da pesquisa, assim como a segunda alternativa⁴ que havia discutido com minha orientadora, e de que deveria pensar em novas possibilidades. O

⁴ Era necessária uma segunda alternativa, pois nesse processo de escolha realizou-se uma avaliação se, diante da composição dos sujeitos, de fato seria possível construir a pesquisa na escola por mim delineada no primeiro momento. Pois nessa escola havia apenas dois/duas professores/as efetivos/as e um/a deles/as com apenas três anos de docência, o que deveria ser de no mínimo cinco anos; tendo se pensado, no conjunto de professores/as, em quatro efetivos/as e quatro ACTs, o que mais tarde se reduziram em dois/duas e dois/duas.

argumento era de que essas escolas já recebiam um grande número de estagiários e pesquisas e de que então, dentro da composição dos meus sujeitos, era preciso realizar novas escolhas.

O que foi solicitado nesse primeiro contato é que deveria, à medida que providenciava a documentação, enviar um registro com a descrição da expectativa dos sujeitos da pesquisa para que fosse feita uma busca entre as escolas da RME, pois assim agilizávamos o processo. Desse modo procedemos.

Os documentos solicitados para que fosse dada a permissão de realizar a pesquisa na RME foram o projeto e uma carta de apresentação da orientadora. Após o envio desses documentos, aguardamos o retorno da gerência de formação, o que levou certo tempo, justificado pela demanda de pesquisas realizadas na RME.

Nesse meio tempo, entre o envio dos documentos e o retorno da gerência para a liberação de se realizar a pesquisa, pensava em novas alternativas de campo. Mas pouco se pode fazer sem a resposta da instância da rede municipal. Não tinha conhecimento das escolas e de seus sujeitos e precisava do auxílio da gerência para promover a relação campo e sujeito, conforme o que havia sido estabelecido.

Após certo período em que foram realizadas algumas ligações em busca de notícias junto à instância de contato da rede municipal, foi marcada uma pequena reunião que teve como objetivo realizar alguns esclarecimentos sobre o projeto, bem como apresentar as alternativas de campo após o levantamento dentro do que havia solicitado.

Foi-nos ofertado um total de quatro escolas. Esse número considerou a possibilidade de recusa por parte de alguma das unidades e de que, ao entrar em contato com essas unidades, poderiam não apresentar os sujeitos desejados, ainda que a gerência tenha acusado a existência deles nessas escolas. Desse modo, fui orientada a entrar em contato novamente caso não obtivesse sucesso.

Segundo a gerência de formação, houve certa dificuldade na busca das escolas de acordo com os critérios definidos sobre os sujeitos, especialmente em relação aos/as professores/as efetivos/as com no mínimo cinco anos de docência em uma mesma unidade. Além do fator aposentadoria, e ao contrário do que se pensa, os/as professores/as efetivos/as têm uma grande rotatividade na RME, ora procurando escolas próximas da região onde moram, ora buscando escola com maior afinidade, o que dificultou a busca por professores/as efetivos/as com mais de cinco anos de docência concomitante em uma mesma escola dentro da região escolhida.

Assim, as escolas oferecidas foram: uma no continente; duas próximas à UFSC; uma delas seria justamente a escola que havia sido negada no primeiro momento em que eu havia atuado em 2011; e a quarta em direção ao norte.

De posse do encaminhamento da gerência de formação, entrei em contato com cada uma das unidades informando meu objetivo e buscando agendar uma visita para mais esclarecimentos. Em cada visita realizada apresentei o projeto, a carta de recomendação da orientadora e o encaminhamento da gerência. Irei me referir às escolas como Arvoredos, Poços do Mar, Vila Pescadores e Pântano.

Na Escola Pântano, a conversa inicial demonstrou que, primeiramente, a maioria dos/as professores/as efetivos/as dos anos iniciais tinha pouco tempo de casa, isso se deve ao processo designação ou aposentadoria dos/as professores/as. Outro argumento era de que já havia muitos projetos na escola e que, a princípio, os/as professores/as não estariam disponíveis para um novo projeto de pesquisa. O que mais tarde se confirmou, quando a direção informou que os/as professores/as com quem havia conversado não demonstraram interesse.

Já na Escola Poços do Mar, por mim definida inicialmente e que havia sido descartada, havia apenas dois/duas professores/as que atendiam aos critérios. O/A primeiro/a se encaixava nos critérios estabelecidos; o/a segundo/a, embora tivesse tempo de serviço mínimo de cinco anos, não era dedicado/a em uma mesma escola e também se negou a participar da pesquisa. Dessa maneira, esta escola nos oferecia apenas um/a professor/a efetivo/a e dois/duas ACTs. O número mínimo de quatro professores/as não seria alcançado. Mesmo assim pensamos em fechar esse número buscando mais um/a professor/a de outra escola que nos foi oferecida. No entanto, após refletirmos, percebemos que esta escola deveria ser descartada pelos seguintes motivos: primeiro por causa do vínculo que tive com a escola, conforme apresentamos anteriormente; e o segundo pelo fato de que, ao buscar compor os sujeitos em mais de uma escola, correríamos o risco de cair num processo de generalização do objeto, deixando de considerar a cultura da escola, o aspecto singular do problema, que deve ser relacionada ao seu contexto.

Restaram as Escolas Arvoredos e Vila Pescadores. Na unidade de Arvoredos, uma vez feito o contato, foi solicitado que eu, pessoalmente, apresentasse a pesquisa em uma reunião pedagógica. Assim agendamos. Houve imprevistos na escola e não pude apresentar o projeto. Com isso apenas o deixei, com a recomendação da gerência, para uma apreciação.

Após algumas tentativas, não obtive respostas. Também descartamos esta escola.

Começamos a pensar na necessidade de um novo contato com a gerência de formação para a busca de novas escolas diante das recusas. Seguimos o caminho, pois ainda faltava a Escola Vila Pescadores. Apresentada inicialmente para a direção, encaminharam-me até a sala dos/as professores/as para que conversasse com os/as que estavam disponíveis no momento. Houve manifestação de interesse. Solicitaram que deixasse o projeto na escola para leitura. Os/As demais professores/as com quem não pude conversar, a supervisora se encarregou de falar e apresentar o projeto para que lessem. Para a supervisora, era muito provável que eu conseguisse realizar a pesquisa ali, pois a escola era muito aberta à pesquisa. Mais tarde isso se confirmou. Foi na Escola Vila Pescadores em que desenvolvi a pesquisa.

Sigo agora apresentando os instrumentos utilizados para a coleta de dados junto aos/às professores/as.

1.3.3 Os instrumentos da pesquisa: a entrevista e o questionário

Para Pérez Gómez (1998, p. 100), só podemos definir um instrumento de pesquisa técnica, assim como a orientação metodológica quando compreendemos a natureza do problema a ser estudado. Ou seja, a natureza do que estamos estudando é que definirá o caminho que devemos seguir na pesquisa. Diz o autor que “A natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário”.

Assim, ao pensarmos na natureza do objeto pesquisado é que definimos como instrumento de pesquisa o desenvolvimento de uma entrevista com os/as professores/as. Outra possibilidade nos ocorreu, como a observação em conjunto com análises dos planejamentos realizados pelos/as professores/as. Na observação, seria possível verificar a configuração real da organização pedagógica, confrontando com os registros de planejamento, buscando apreender como os/as professores/as lidam com as prescrições que ocorrem na organização pedagógica.

No entanto, levando em consideração o tempo disponível para a realização da presente pesquisa, julgamos que o mais apropriado seria o desenvolvimento de uma entrevista semiestruturada, individual, em

conjunto com um questionário a ser respondido por esses sujeitos. Por meio da entrevista, na fala livre desses sujeitos, buscaríamos captar como eles desenvolvem a organização pedagógica, se percebem ou não algum tipo de prescrição nesse processo e como se movimentam diante de tais prescrições, caso a percebam.

Segundo Menga e André (1986, p. 34), a entrevista é um meio de captação rápida de informações, por meio do contato direto do pesquisador com o sujeito da pesquisa. Definimos ainda uma entrevista semiestruturada, possibilitando ao entrevistado uma melhor exploração do tema abordado, o que não é possível em uma entrevista fechada, estruturada, em que se limitam as respostas dos sujeitos em respostas objetivas, em forma de “sim” ou “não”.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, que se constituem de professores/as efetivos/as e ACTs, foram construídos dois modelos de entrevistas.⁵ O primeiro direcionado aos/as professores/as efetivos/as, levando em consideração a sua atuação em uma escola precisamente, atentando para a cultura dessa escola. O segundo modelo buscou a elaboração de perguntas que permitissem aos entrevistados abordarem a configuração da organização pedagógica a partir não somente da escola atual, mas das diversas escolas em que atuaram, buscando a inscrição das falas na cultura das escolas. Combinando com essa fonte, houve ainda a aplicação de um questionário.⁶ Esse foi igualmente aplicado para todos/as os/as professores/as e teve como objetivo obter características dos sujeitos da pesquisa, tais como dados pessoais, formação profissional e atualização profissional. O questionário corrobora, em conjunto com a entrevista, com a configuração dos sujeitos, permitindo uma aproximação sobre quem são, o que fazem e como fazem. Construímos, ainda, um roteiro de entrevista para ser aplicado com a supervisora escolar.⁷ Essa entrevista teve como objetivo apreender qual/is a(s) contribuição(ões) da SE no processo de configuração da organização pedagógica dos/as professores/as.

Diante do exposto até então é que reafirmamos como objetivo maior desta pesquisa “compreender a realidade (subjacente) da vida da aula”, como bem pontua Pérez Gómez (1998), pois reconhecemos que, a partir da prática e do processo de reflexão sobre ela, somos capazes de

⁵ Ver Apêndices C e D.

⁶ Ver Apêndice B.

⁷ Ver Apêndice E.

compreender o universo da escola para então realizarmos as mudanças possíveis. É refletindo sobre o movimento realizado pelos/as professores/as diante das prescrições que ocorrem sobre a organização pedagógica que será possível pensarmos em uma nova configuração nos processos formativos que permitem aos/às docentes atribuir seu próprio sentido à prática.

As muitas possibilidades no ato de bordar a vida!



Mulheres que clamam pela paz, pelo amor, pela felicidade, e se acreditam capazes de falar com os santos e conseguir com eles: parcerias, cumplicidade, felicidade...

Que vivem como
árvores na mata,
Meio fadas,
Meio bruxas,
Meio santas,



Mulheres encantadas que vivem no fundo do mar...
Que resgatam em suas redes mágicas a fragilidade da vida...



Que procuram o caminho escondido da felicidade... Desbravadoras de sentimentos, se embrenham pela vida enlouquecidas pela certeza que buscam pelas crenças que carregam

pelo desejo que faz pulsar



Mulheres que sonham ser anjos
E que unidas pelas mãos que trabalham
Dançam a ciranda das fronteiras que só elas,
As mulheres, tão naturalmente realizam.



Mulheres que inventam homens mágicos
Que plantam árvores de passarinhos
Que carregam em seu cajado...
Homens que correspondem ao seu mundo encantador de mulher.

BORDADERIA, 2010.

2 PRESCRIÇÕES, TÁTICAS DE RESISTÊNCIA, CURRÍCULO MODELADO, CULTURA DA ESCOLA: CAMINHOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

As relações sociais em uma sociedade se constituem a partir de uma teia. Fios que se inter-relacionam. Relações de interdependência. Não é possível pensarmos o sujeito social de forma isolada, independente do mundo que o rodeia, das relações sociais que estão presentes na sociedade. Tampouco pensar a sociedade sem as múltiplas dimensões que compõem cada sujeito em sua singularidade. Ao mesmo tempo que sofre interferências do meio no qual está inserido, cada homem e mulher também age sobre o meio social em que se encontra. Para pensarmos tanto a sociedade quanto esses sujeitos, é preciso inseri-los em uma cultura, uma história, que se define a partir de um tempo e um espaço. Seguindo essa lógica, podemos arguir que toda cultura é composta de valores, ideais, hábitos, crenças. Dimensões que envolvem questões econômicas, políticas e relações de poder. São teias que se misturam compondo cada sujeito e sociedade. Para Geertz (1998), a cultura é um complexo conjunto de vozes, símbolos e significações construídos e utilizados pelos grupos para interpretar experiências e comportamentos. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de atentarmos para todos os significados e sentidos presentes no meio social e no sujeito se, de fato, desejamos compreendê-los em sua totalidade.

Assim, consideramos que a escola, inserida em um meio social, numa sociedade, também se configura em uma rede de relações, sendo composta de múltiplas dimensões. E, desse modo, não podemos pensá-la fora de uma cultura, de uma sociedade que possui seus valores e ideais, sentidos e significados. A escola não é um fim em si mesma, mas um espaço social que absorve os diversos elementos que compõem a sociedade, assim como também é capaz de influenciar essa mesma sociedade.

Podemos entender essa instituição como um jogo de quebra-cabeça; se perdemos uma peça, não nos será possível ter a visão do todo, mas apenas uma visão parcial, uma vaga ideia do que seria essa imagem. O mesmo ocorre quando buscamos, por meio de uma única dimensão, ter a visão geral do que seria o desenho em análise, essa será apenas uma visão parcial. A riqueza está numa visão panorâmica do todo, dando-nos a possibilidade de analisar cada aspecto de forma isolada e no

seu conjunto; como o microscópico que nos dá a possibilidade de aproximar e afastar, ao mesmo tempo, o objeto em análise.

É nessa perspectiva que desejamos pensar a escola e a prática docente e, mais precisamente, a configuração da organização pedagógica realizada pelo/a professor/a. Compreendê-la não de forma isolada, mas enredada em uma teia de relações.

Nessa teia de relações que define um modo de ser e pensar a prática docente, mais precisamente a organização pedagógica dos/as professores/as, estão presentes inúmeras prescrições e normativas que contribuem para esse processo. Tais dispositivos que buscam reger a organização pedagógica de professores/as se constituem a partir de diretrizes ou parâmetros curriculares definidos pela União, pelo estado ou pelo município. São, por exemplo, documentos que regulamentam o ensino, a prática docente, definindo o trabalho do/a professor/a, o que fazer, como e quando fazer. A proposta curricular do estado ou do município define diretrizes que irão agir sobre o trabalho docente. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com seus valores, ideais e projetos, irá contribuir para um modo específico de o/a professor/a desenvolver sua organização pedagógica. Outro exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nela podemos encontrar exemplos típicos de normativas prescritivas, como a definição dos duzentos dias letivos em atividade aluno-professor/a na escola ou em outro espaço de interação pedagógica.

Não é nosso objetivo discutir a validade dessas normativas ou prescrições. Não queremos levantar a bandeira de um sistema de ensino sem regras ou normativas. Ao contrário, acreditamos que, para o bom funcionamento desse sistema, se faz necessária a constituição de regulamentações que orientem e guiem a prática. O que, de fato, estamos questionando nesse jogo de normativas e prescrições é o modo como se constituem, como são construídas e, principalmente, o tipo de relações que elas estabelecem com os/as professores/as. Nosso questionamento é em que medida o/a professor/a tem participação nesse processo de constituição de prescrições e normativas que definem sua prática e que podem carregá-la de sentido ou não. Ou em que medida a sua não participação nesse processo o faz consumir um produto imposto que não corresponde aos seus ideais e valores, tornando sua prática desfigurada de sentido.

E é neste último aspecto que focamos nossa atenção: pensando como professores/as desenvolvem sua prática a partir da não participação na constituição de diretrizes, na definição de um programa

curricular, na escolha de um livro didático, na configuração de um curso de formação no qual estarão apenas como executores. Buscamos perscrutar certa visão de professor/a como consumidor/a de um produto ou executor/a de um programa definido por especialistas, por determinadas autoridades dos sistemas de ensino. É preciso lembrar que, na nossa cultura hierárquica, a educação está definida entre dois polos: os especialistas, que elaboram materiais didáticos, cursos de formação, diretrizes educacionais; e os/as professores/as, dos/as quais muito ainda se espera que “escutem” as orientações definidas pelos especialistas.

No entanto, as pesquisas e mesmo as falas mais corriqueiras de professores/as dão conta de que em sua prática diária, diante do contexto no qual se encontram inseridos/as, na convivência permanente com seus pares, eles/as atuam sobre tudo o que se propõe para uso prático. Isso ocorre porque apreenderam que muitas das diretrizes definidas por especialistas o são de forma descontextualizada, não correspondendo à realidade e às necessidades do local em que atuam, ou não correspondendo aos seus valores sobre conhecimento – tanto no que se refere aos saberes-conteúdo quanto aos processos pedagógicos – e educação. Mas, nesse cenário, diante das relações de poder vigentes na sociedade e no sistema de ensino, se veem, em muitos momentos, consumindo tais diretrizes, normativas e prescrições.

Contudo, muitos estudos realizados nessa área, como a teoria do currículo desenvolvida por Gimeno Sacristán (2000), a arte de fazer de Michel de Certeau (1994) e os saberes docentes de Tardif (2010), nos revelam que os/as professores/as, mesmo diante de prescrições e normativas definidas pelo sistema de ensino, conseguem imprimir a sua prática, a organização pedagógica, uma ação singular, constituindo um movimento próprio, em muitos momentos de modo não racionalizado, não refletido.

Com o objetivo de compreendermos esse movimento que permite ao/à professor/a, mesmo diante de prescrições, construir um fazer próprio é que discutiremos no próximo item deste capítulo aspectos que definem ora o/a professor/a como consumidor/a das prescrições impostas, ora como alguém criativo e que na sua singularidade consegue definir um movimento que rompe com essas mesmas prescrições, ou ainda, transitando com a inventividade entre ambos os espaços.

Assim, definimos um campo de discussões teóricas que lançarão luz inicialmente sobre as ideias até então apresentadas. Começemos por apresentar algumas ideias que definem a criatividade docente, bem como o entendimento de professor/a criativo/a e não criativo/a.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO CRIATIVA DO/A PROFESSOR/A

Julgamos oportuno desenvolver este item sobre a dimensão criativa do/a professor/a. Temos como objetivo refletir aqui sobre o entendimento que alguns autores têm sobre a criatividade docente, enfatizando que, para muitos, os/as professores/as não são criativos/as e, para tantos outros, essa é uma dimensão intrínseca à docência.

As ideias discutidas neste capítulo ajudarão aqueles que se enveredarem nesta leitura para compreender melhor o nosso olhar sobre a criatividade docente nos capítulos subsequentes, principalmente em que perspectiva está se tratando, a criatividade, a *arte de fazer* do/a professor/a.

A dimensão criativa do/a professor/a na prática docente tem sua reflexão trilhada no caminho que se refere ao ensino, mais precisamente ao processo de ensino e aprendizagem. Esse é o primeiro aspecto em que esta pesquisa se diferencia, o que ficará mais claro nos capítulos posteriores.

Conforme Mariani (2005, p. 1), a criatividade pode ser entendida como um “pensamento ou uma ação de perspectivas inovadoras em relação a padrões rígidos de procedimentos”. Ou seja, a criatividade se constitui na inovação, em criar algo diferente. Essa inovação tem como objetivo a melhoria de alguma ação, a eficácia na realização de uma tarefa ou na promoção de novas atitudes, comportamento.

Nesse sentido, a criatividade docente é tratada, em muitos momentos, como a capacidade do/a professor/a de inovar, criando algo diferente para que possa, de algum modo, ter um melhor desempenho sobre a sua atividade e a aprendizagem do/a aluno/a. Ou ainda, sobre a capacidade de criar seus próprios caminhos para o desenvolvimento do ensino, contrariando todo e qualquer material pronto ou predeterminado. Podemos citar ainda a criatividade como a capacidade de resolver os diversos dilemas de sua prática.

Mas inovar em relação a quê? Fazer diferente do quê? O sistema de ensino se constitui por meio de diretrizes, regras e mecanismos de atuação. Diante desse fato, o ensino e a aprendizagem, para desenvolver-se, em muitos momentos, se restringem ao uso de materiais didáticos como o livro, o quadro e atividades mecânicas; sendo considerado para muitos um ensino pouco atrativo, tradicional,

ainda mais levando em consideração a presença das novas tecnologias. Nesse caso, solicita-se do/a professor/a determinada inovação, algo que estimule a aprendizagem do aluno e sua própria capacidade de ser criativo, tornando-o também um aluno criativo.

Entende-se que o/a bom/boa professor/a é aquele/a que deve conseguir fazer com que os alunos aprendam, o que se torna uma grande “missão” diante do acelerado desenvolvimento da sociedade, dos interesses variados dos alunos e do contexto real (que envolve tanto condições materiais, psicossociais e socioculturais). Assim, discute-se a ampla necessidade do/a professor/a de ser criativo/a. Isso implica alguém capaz de criar estratégias variadas de ensino, utilizando-se de materiais diversos, ou alguém capaz de lidar com os problemas diários da sala de aula, encontrando soluções inteligentes e precisas.

Nakano (2009) realiza uma investigação sobre a criatividade dos/as professores/as, buscando identificar as pesquisas que já foram desenvolvidas a esse respeito. A autora, ao longo do texto, traz as características de um/a professor/a ideal, nesta ordem: *criativo/a, atualizado/a e amigo/a*. Essa visão está presente tanto no imaginário dos/as próprios/as professores/as quanto dos alunos, e, por que não dizer, da sociedade. Nesse sentido, a pessoa criativa é aquela que apresenta uma boa *fluência, flexibilidade e originalidade em suas ideias*.

Nesse caminho, muitas pesquisas⁸ foram desenvolvidas sobre a criatividade docente, pontuando sua importância, buscando compreender se o/a professor/a é alguém criativo ou não e os aspectos que contribuem ou não para o desenvolvimento da criatividade.

Woods (1995) desenvolve uma reflexão sobre *os aspectos sociais da criatividade do/a professor/a*. Para o autor, essa é uma questão que trilha caminhos opostos. O primeiro caminho entende que a criatividade não é um problema na profissão docente, sendo considerado algo que faz parte do/a professor/a. Por outro lado, apresenta as posições contrárias, para quem os/as professores/as não são sujeitos criativos. Mas algo chama atenção nesta posição, pois não se refere ao/a professor/a em sua pessoa, mas à falta de criatividade relacionada às condições que o ensino impõe. Segundo Waller (1932, p. 391 apud WOODS, 1995, p. 127), os/as professores/as não são tão criativos/as:

Esforçamo-nos para tentar explicar a estranha influência maligna que afecta a mente do

⁸ NAKANO, 2009.

professor e que gradualmente devora seus recursos criativos. Alguns escapam a esta doença endêmica da profissão, mas surpreendentemente são muitos poucos... Os que conheceram bem os professores novos e observaram o rumo do seu desenvolvimento pessoal, à medida que se iam adaptando ao modelo de ensino, ficam muitas vezes preocupados com a deterioração progressiva da sua capacidade de adaptação geral.

Segundo Waller (apud WOODS, 1995), a constituição de modelos de ensino é como doença que contagia os/as professores/as e que impossibilita a criatividade, o que faz com que os/as professores/as se adaptem a modelos prontos.

Woods (1995) apresenta outros autores que questionam e até mesmo negam a inventividade docente, tais como Lortie (1973, 1975), Medlly e Walker (1980), MacDiarmid (1969) e Elbaz (1981, 1983). Lortie questiona *os efeitos de uma longa socialização com os alunos*. Para ele, esse processo pode levar o/a professor/a a perder sua criatividade, criando uma rotina em que se realizam as tarefas sempre do mesmo modo.

Há ainda estudos “que revelam como as políticas educativas e econômicas tendem a retirar competências dos/as professores/as e a proletarianizar a sua profissão” (WOODS, 1995, p. 18), fazendo com que os/as professores/as ajam segundo as determinações dessas políticas.

Na contramão dessas ideias, defende-se o profissionalismo docente, a autoconsciência por parte dos/as professores/as que se tornam competentes e inovadores, a partir de estudos realizados principalmente por Schön (1993), Eisner (1979) e Zeichner (1983), num movimento de “investigação-ação”. Estudos, segundo Woods (1995), mostram que o/a professor/a é capaz de estudar seu contexto real de ensino, construindo uma análise crítica e que permite atuações criativas. Nesse sentido, o/a professor/a é sujeito que exerce sua capacidade de reflexão, encontrando saídas para os dilemas da sua prática.

A criatividade também está presente na teoria da aprendizagem construtivista, para quem o *significado é negociado e recriado entre o/a professor/a e os alunos* na sala de aula.

Em linhas gerais, para os defensores do/a professor/a como sujeito criativo, o ensino se constitui em situações singulares em que o/a docente constantemente lida com situações diversas nas quais os modelos apresentados pelo sistema são muitas vezes ineficazes,

forçando-o/a a encontrar soluções criativas para os seus problemas. Está presente nesse ideal que o/a professor/a seja alguém que saiba fazer uso adequado de técnicas instrucionais.

Nosso objetivo não é adentrarmos profundamente nessas teorias, mas chamarmos atenção para alguns aspectos que diferenciam nosso pensamento em relação à criatividade ou à *arte de fazer* do/a professor/a. O primeiro refere-se ao fato de que, ao abordar a criatividade docente, essa é vista na extremidade de dois polos, constituindo uma dualidade: ora o/a professor/a é criativo/a, ora não o é. Essas análises não permitem um jogo entre esses dois aspectos em que a contradição é assumida como parte de um mesmo sujeito, dando ao/a professor/a o direito de ser e não ser criativo. Sarti (2006, p. 44), ao abordar as prescrições em sua tese e considerar a *arte de fazer com* dos/as professores/as perante as imposições, nos coloca que “a passividade diante dos constrangimentos que visam o controle dessas práticas culturais coexistem com o caráter produtivo e tático que aí se faz presente”. Ou seja, coexistir implica o entendimento de que ser passivo não significa não ser criativo, mas que ambas, por meio de uma tática, são movimentadas pelo mesmo sujeito. Ser e não criativo habitam um mesmo espaço.

Para muitos, a ausência da criatividade está relacionada a uma passividade diante das situações impostas. Nesse sentido, queremos chamar a atenção para a situação ilusória a que esse pensamento pode levar. Pois, como veremos mais à frente, a passividade pode ser aparente, um caminho para escamotear uma situação real. Pode ser vista também como um pedido de trégua à espera de uma oportunidade para, por meio de uma ação tática, fazer uso outro dos produtos impostos pelo sistema de ensino.

Outro aspecto está entrelaçado ao conceito de criatividade. Segundo Alencar (1996, p. 15 apud MARIANI, 2005, p. 1), “a criatividade é um processo que resulta na emergência de um novo produto (bem ou serviço), aceito como, útil, satisfatório e/ou de valor por um número significativo de pessoas em algum ponto do tempo”. Nesse conceito queremos enfatizar a referência a *um novo produto*. Mais à frente mostraremos que a criatividade do/a professor/a não se constitui no desenvolvimento de um novo produto propriamente, mas na maneira de empregar os produtos impostos pelo sistema de ensino. Ou seja, o sujeito não se faz notar pela criação de novos produtos, mas dá sentido próprio aos produtos criados por outros.

É interessante observarmos como a criatividade é vista de forma racional, uma ação deliberada, em que se faz a opção por ser ou não

criativo, e ainda como algo que pode ser desenvolvido através de cursos e treinamentos e que, de certo modo, pode ser facilmente aplicável. Assim aponta uma pesquisa desenvolvida por Alencar, Fleith e Rodrigues (1990 apud MARIANI, 2009, p. 50):

Após quinze encontros o que se pôde verificar é que os professores que participaram do treinamento obtiveram resultados mais altos nos testes de criatividade do que os professores do grupo controle, tanto no momento imediatamente posterior ao término dos trabalhos como numa segunda medida realizada cinco meses após seu término.

Perante tais reflexões, observa-se que os estudos referentes à criatividade docente, em alguns casos, limitam-se a definir o/a professor/a com um sujeito criativo ou não e ainda a identificar as causas que inibem ou promovem a criatividade. No entanto, consideramos importante ampliarmos esses caminhos, buscando analisar qual o movimento do/a professor/a diante de tais inibições, por exemplo, pois essa é uma porta que nos guia no entendimento de que ser e não ser criativo é uma via de mão dupla.

Outro aspecto é o de que, ao entender o/a professor/a como alguém criativo, o dotamos de certo poder e autonomia. Alguém capaz de criar estratégias para, num confronto *direto*, exercer sua capacidade de criatividade, superando os modelos de ensino apresentados pelo sistema.

Esta pesquisa, ao abordar a criatividade docente, não está em busca de promover a defesa da ideia da eficiência, imprimindo-lhe uma perspectiva ação docente como técnica: “Instrumentar estes profissionais para que estes se tornem mais efetivos no estabelecimento de condições favoráveis à criatividade na sala de aula” (NAKANO, 2009, p. 47).

Nosso objetivo está diretamente interligado ao desejo docente de constituir uma prática plena de sentido e significado com os valores e o contexto sociocultural no qual o/a professor/a se encontra inserido/a. Para nós, a eficiência não implica o uso de técnicas adequadas, mas atribuir o sentido e o significado para aqueles inseridos no processo.

Nos capítulos que se seguem, veremos que cada professor/a exerce sua capacidade de criatividade diante das imposições ou do que Michel de Certeau (1994) chama de “produtos” impostos. No entanto,

essa “arte” não se dá no confronto direto, tampouco está na ideia de aceitar ou negar as imposições, mas sim de jogar com elas. E esse jogo não se dá por meio de estratégias, mas por meio de uma tática que joga com o poder do outro no quadro das relações de trabalho.

2.2 PROFESSORES/AS: CONSUMIDORES/AS OU UMA ARTE DE FAZER – CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU

O homem, com o advento da modernidade, o surgimento das fábricas e a divisão de tarefas, passou a não mais ser dono do seu próprio trabalho; diferente do artesão, que detinha em suas mãos a matéria-prima e a mão de obra, construindo passo a passo o seu produto, sendo responsável ele mesmo pela venda. Nesse processo o artesão é alguém que possui a visão de todo o processo, compreendendo o valor real do produto. Não somente o valor monetário, mas o valor que advém do sentido e do significado presentes na capacidade de criação, de construir algo, do desenvolvimento de uma “arte”.

A divisão de tarefas presente no desenvolvimento do trabalho teve como objetivo desenvolver a precisão, a customização do tempo, a primazia pela eficiência e pela qualidade, primando principalmente pelos resultados. Configurou-se o desenvolvimento de um trabalho racional e técnico. Ou seja, a busca da eficiência, de técnicas precisas que não permitem erros. Constituiu-se, principalmente, a ideia do valor monetário, e não mais o sentido e o significado que advém da arte de criar, da capacidade de imaginar e de idealizar o seu próprio produto, definindo desde o uso da matéria-prima até o processo de finalização. A produção restringiu-se à pura fabricação de um produto, e não mais ao ideal presente na capacidade de transformar uma matéria-prima em arte.

A partir daí, definiu-se uma sociedade regida pela técnica e pela racionalidade. O pensamento racional, técnico, foi inserido não somente no processo de trabalho, mas em outras áreas da vida social; não somente nas chamadas ciências exatas, mas também nas ciências sociais e humanas. O que se busca é o desenvolvimento de um sujeito que seja capaz de tomar decisões precisas, que aplique técnicas exatas no desenvolvimento de suas tarefas para se alcançarem os objetivos almejados. Tais objetivos envolvem principalmente a produção e o acúmulo de bens materiais.

A racionalidade técnica implica o saber usar de forma correta máquinas, equipamentos; utilizar-se de instrumentos, sabendo aplicá-los adequadamente. Basta saber manusear a máquina, não é preciso saber

como funciona; caso ela quebre, outro sujeito será responsável por consertá-la.

Nas ciências sociais, durante muito tempo acreditou-se na ideia de tratar o homem como um “átomo” a ser analisado em um “laboratório”, criando então soluções exatas e precisas para os problemas sociais. Já nas áreas humanas podemos citar a educação, nosso campo de estudos. O/A professor/a não é um artesão que irá trabalhar desde a matéria-prima até o produto final, definindo cada passo do processo. Basta que ele saiba aplicar os exercícios presentes em livros didáticos ou apostilas, ou ainda, utilizar instrumentos fabricados por especialistas.

O sujeito que produz o livro didático baseia-se única e exclusivamente no objetivo de desenvolver o conhecimento acumulado historicamente na sociedade. Ele apenas precisa criar meios, mecanismos e técnicas de ensinar para que um conhecimento seja absorvido. Não é necessário conhecer a realidade do aluno, como e onde ele vive, sua história, o contexto onde a educação se desenvolve.

Desse modo, a partir da divisão racional do trabalho e do estabelecimento de um pensamento técnico, passou-se a estabelecer papéis em nossa sociedade, atribuindo a cada sujeito um lugar. Ou seja, o homem passou a ter tarefas bem definidas. Suas ações deveriam ser direcionadas a objetivos específicos, cumprindo muito bem a ação que lhe foi atribuída.

Nessa direção, ainda se definem em nossa sociedade os produtos a serem consumidos. Isso significa que, ao se criar um produto, não se questiona se o sujeito, de fato, necessita ou deseja consumir esse produto ou se ele terá sentido em sua vida. Nesse caminho, o que vale é a produção de um bem material que, necessária e independentemente de quaisquer circunstâncias, deverá ser consumido pelo homem.

De modo a contribuir com essa ideia, reafirmamos o pensamento de Michel de Certeau (1994): “A razão técnica acredita que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir”.

O autor, nesse sentido, afirma o ideal da racionalidade técnica em atribuir ao homem um lugar específico na sociedade na qual ele vive, estimulando o consumo de produtos específicos, acreditando, desse modo, estar organizando a sociedade do melhor modo possível.

Ao que se refere à configuração da organização pedagógica dos/as professores/as, compreendemos que essa é definida a partir de situações diversas. Isso implica dizer que são diversos os aspectos e as

condições que irão interferir nesse processo. Entre os aspectos e as condições que podem definir a organização pedagógica dos/as professores/as, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais, a proposta curricular do estado ou do município, o Projeto Político-Pedagógico da escola, a definição do material didático, as condições sociais e materiais da escola, o contexto local em que a escola está inserida, a comunidade, questões administrativas (definição do calendário escolar e propostas de formação continuada), apenas para citar alguns desses aspectos. Todos esses são aspectos que levarão o/a professor/a a direcionar, configurar sua organização pedagógica desta ou de outra maneira.

Ao analisarmos alguns desses aspectos que interferem em seu trabalho, verificamos que muitos deles fogem ao poder de decisão do/a professor/a. Ou seja, não são definidos com ele/a e por ele/a, mas são diretrizes e normativas externas, definidas por especialistas e que podemos entender como medidas prescritivas, pois não abrem espaço para outra escolha que não a definida pelo sistema. O/A professor/a, ao adentrar numa escola, muito pouco pode discutir sobre o calendário escolar, como, por exemplo, sobre a definição dos 200 dias letivos, ou ainda, sobre o número de reuniões pedagógicas permitidas em um ano letivo. Essa é uma normativa que ele/a precisa consumir independentemente dos argumentos apresentados, se irá ou não dar conta desse tempo ou suas reais necessidades. Temos também o uso de determinado material didático, que lhe é dado apenas à opção de escolher entre este ou aquele, e não a possibilidade de construir seu próprio material. Podemos pensar ainda nas exigências do cumprimento de um currículo que define, entre outras questões, os conteúdos curriculares.

Nesse sentido, podemos dizer que no sistema educacional, seja em nível nacional, estadual ou municipal, são configuradas prescrições diversas que passam a ser “produtos” que devem ser consumidos pelo/a professor/a. Esses “produtos” contribuem para o processo que define suas ações, atribuindo a esses sujeitos o papel de consumidores e executores de ações externas, ou seja, de ações desenvolvidas por outros sujeitos que não os/as próprios/as professores/as, pois não lhes permitem construírem seu próprio caminho.

Contudo, Michel de Certeau, em *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (1994, p. 39), busca compreender o que, de fato, os indivíduos fabricam ao consumir esses “produtos” (como, por exemplo, as “imagens difundidas pela televisão, o espaço urbano, produtos comprados no supermercado ou relatos e legendas que o jornal

distribui”, pois, ao mesmo tempo que afirma que o *sujeito ordinário* ou o homem comum consome os produtos impostos pela sociedade, também afirma que esse mesmo sujeito é capaz de criar burlas, uma arte inventiva, que lhe dá a possibilidade de criar outra coisa com os produtos consumidos. Assim, para Certeau (1994, p. 39),

O homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades. Histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas.

Com isso, ao nos referirmos à organização pedagógica dos/as professores/as e aos diversos aspectos que interferem em seu processo, podemos entender, a partir desse autor, que o sujeito não nega de forma direta o produto que lhe foi imposto através de normativas e prescrições, mas, por meio de uma arte *sutil, bricolagens, táticas de resistências*, desenvolve o seu próprio uso no consumo desses produtos, *reapropriando-se do espaço a sua volta*. Compreendemos então que, por trás do consumo desses produtos impostos, há uma suposta passividade desses sujeitos, e não uma passividade propriamente dita.

O autor, ao pensar a inventividade que acontece cotidianamente, desloca sua atenção do simples consumo “passivo dos produtos recebidos para criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, 1994, p. 13). Ao receber uma normativa como a definição do uso de um material didático, por exemplo, o que importa para Certeau não é o sujeito ter recebido passivamente ou não esse produto, mas o que, de fato, ele fará com esse produto, como o usará e que ações serão desenvolvidas a partir de tal produto.

Essa perspectiva nasce de um convite para ser relator do Colóquio Internacional de Arct-et-Senans, em abril de 1972, que tem como objetivo definir uma política europeia da cultura, ou seja, a

uniformização de uma cultura. A partir daí, Michel de Certeau desenvolve uma série de relatórios com o título *A cultura no plural*. Em resumo, esses relatórios manifestam *a recusa da uniformidade que um poder administrativo gostaria de impor em nome de um saber superior e do interesse em comum*. Desse modo, a invenção do cotidiano, a credibilidade dada ao sujeito criativo e a teoria de uma arte do fazer se configuram no desdobramento de um olhar que define uma pluralidade cultural, a perspectiva de uma cultura múltipla. Noutras palavras, a impossibilidade de se definir uma única forma de cultura. Desse modo, a criatividade, a arte de fazer que constitui a *invenção do cotidiano*, é fundamentada na pluralidade cultural definida pelo autor. Por isso afirma a importância de

[...] interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática. (CERTEAU, 1994, p. 13).

Pois não é possível indicar o que os produtos representam para os chamados “consumidores” apenas a partir do seu consumo.

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1994, p. 40).

A cultura, para esse autor, não é definida pelo consumo deste ou daquele produto, mas ganha *status* de cultura a partir daquilo que o sujeito constrói com o produto consumido, ou seja, o sentido e o significado real atribuídos por esse sujeito.

Nessa atividade cultural é definida pelo autor uma nova figura de marginalidade. Para ele, já não consiste mais na marginalidade de pequenos grupos, mas numa marginalidade de massa.

Atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada, e que é a única possível a todos aqueles que no entanto pagam, comprando-os, os produtos-espetáculos onde se soletra uma economia produtivista. Ela se universaliza. Essa marginalidade se tornou maioria silenciosa. (CERTEAU, 1994, p. 44).

No entanto, devemos alertar para o fato de que essa atividade cultural não se constitui de forma homogênea. Embora seja uma produção cultural, o *reemprego* dos produtos pelos chamados marginalizados está relacionado à situação social e às relações de forças (que podem ser menos ou mais). Ou seja, “o trabalhador imigrado não tem, diante das imagens televisivas, o mesmo espaço de crítica ou de criação que o quadro francês médio” (CERTEAU, 1994, p. 44), por exemplo.

Assim, ao analisarmos o/a professor/a no processo de constituição da organização pedagógica e a imposição de normativas ou diretrizes que interferem nesse processo, não devemos olhá-lo/a como mero/a consumidor/a apenas por consumir os produtos “vendidos”, é preciso analisar como, de fato, esse sujeito se utiliza dos “produtos” impostos, o que fabrica, que uso faz deles, que móveis são criados nesse processo. As operações desenvolvidas por esse sujeito.

Ao levarmos em consideração essa dimensão da prescritividade x criatividade, definida por Certeau (1994), Rodrigues (2009, p. 35) entende que “a organização situa-se, então, no antes, no durante e no depois da atividade”.

Essa produção *astuciosa* que se define a partir dos produtos consumidos pelo sujeito *ordinário* é, ao mesmo tempo, ambígua e silenciosa, porque ela não se faz notar na criação dos próprios produtos. É uma criação invisível *marcada pela maneira de empregar os produtos impostos por uma ordem dominante*. Noutras palavras, o homem astucioso não age dentro de seu próprio campo de ação, a partir de um querer e poder, desenvolvendo uma produção própria, mas no campo de ação daquele que domina a produção. Ou seja, age no campo de ação do “inimigo”, joga com as falhas da vigilância. Por isso a produção do homem comum é invisível, anônima, não se capitaliza no tempo. Assim, Certeau (2004) define as operações realizadas pelos “consumidores” como ações do tipo *tática*, e não *estratégicas*.

A *tática* é o fundamento que permite ao sujeito desenvolver sua criatividade ou *um fazer com* perante a determinação funcionalista do sistema produtivista. Nesse sentido, para dar conta dessas práticas, faz-se necessário o uso de uma categoria: *as táticas*. Por que o uso de *táticas* e não *estratégias*? É necessário então precisar uma distinção entre os dois termos.

A estratégia se define como

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.). (CERTEAU, 1994, p. 99).

Desse modo, a *estratégia* se constitui na determinação de um espaço próprio, circunscrito onde o sujeito manipula as relações no uso de um querer e poder. Nesse espaço são criados mecanismo, meios, ações com o objetivo de atingir determinado alvo. De modo a ficar mais claro, podemos pensar num exército. Esse tem um lugar próprio (cidade ou país) capaz de lhe servir de base, um espaço circunscrito onde, no uso do poder que detém, gerencia forças diversas, cria mecanismos, ações para atingir um objetivo, “eliminar o inimigo”. Assim, a estratégia se caracteriza pela ideia de um lugar próprio, pelo domínio desse lugar e pelo poder que detém. Uma empresa, cujo objetivo é vender um produto, dentro de sua base de ação, no uso do seu querer e poder gerencia meios, manipula forças. Seu alvo é externo, o cliente.

Ao contrário, a *tática* se define pela não determinação de um lugar próprio, uma base de onde possa gerir as relações de força. Tampouco conta com um querer e poder próprios.

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o

terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo do inimigo”, como dizia Von Büllow,⁹ e no espaço por ele controlado. (CERTEAU, 1994, p. 100).

Como é possível perceber, a tática se difere da estratégia pela ausência de um lugar próprio (uma instituição, um centro de pesquisa, uma base militar etc.) onde possa gerir as relações de força, tampouco pode contar com um querer e poder. Sua ação se dá dentro do campo “inimigo”. Por isso sua criatividade, seu *fazer com*, é uma arte invisível, porque não pode se fazer notar com a criação de produtos próprios. Precisa jogar com o tempo, captar no voo uma oportunidade de agir.

Aquele que controla a produção no sistema funcionalista não abre espaço para a criação desses sujeitos. Desse modo, é preciso contar com as possíveis falhas desse sistema e “aí vai caçar. Cria ali surpresas, consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p. 101). A *tática* não permite ter um espaço próprio onde possa ter uma visão global do seu alvo e assim gerir as relações de força. O que ela tem a seu favor? O tempo.

No processo de reempregar os produtos impostos pelo sistema dominante, o sujeito conta principalmente com o tempo. Esse é o principal fundamento de uma ação do tipo tática, contar com as falhas da conjuntura que acontecem num espaço de tempo. É a arte a espera de uma oportunidade. Assim,

Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. (CERTEAU, 1994, p. 100).

⁹ “a estratégia” é a ciência dos movimentos bélicos fora do campo de visão do inimigo; a tática, dentro deste” (Von Büllow).

Nessa definição que diferencia a *tática* e a *estratégia*, fica presente a relação de poder. A estratégia postula certo poder, e a tática é a ausência desse poder. Nesse sentido, ela é vista por Certeau (1994, p. 101) como a *arte do fraco*. É uma arte brejeira, “malandra”, que necessita brincar com as circunstâncias. Como um sujeito sem poder pode enfrentar sujeitos de poder? Como enfrentar a armadura sem armas?

[...] A astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas com ela, como “último recurso”: “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”.¹⁰ Traduzindo: tanto mais se torna tática. (CERTEAU, 1994, p. 101).

Toda *tática* é perspicaz, movimento rápido; do contrário, ficaria à espera de uma nova oportunidade no tempo. Assim, diante das imposições configuradas pelos sujeitos de poder, é preciso se utilizar de *táticas*, senão se corre o risco de ser engolido pelas ações estratégicas de que o poder se utiliza, em que cria mecanismos diversos de controle.

Diante do que apresentamos até então sobre o pensamento de Michel de Certeau (1994), entendemos que o processo de configuração da organização pedagógica realizada pelos/as professores/as implica o desenvolvimento de uma ação do tipo *tática*. Isso por considerarmos que tanto o sistema de ensino brasileiro quanto a RMEF se constituem em sujeitos de poder que criam imposições que atuam sobre o trabalho do/a professor/a. Esses/as, por si, detentores/as de um “não poder”, necessitam criar mecanismos que possibilitem dar sentido e significado a sua prática. O sentido e o significado só são possíveis, em muitos momentos, quando “contrapõem” os produtos impostos por esses sistemas. É preciso criar uma arte que jogue com tais “produtos”. E, conforme Certeau (1994), essa arte é presumível ao jogar com as circunstâncias que o tempo promove, operando golpe por golpe.

¹⁰ Cf. a análise de Bordieu, “Esquisse d’une théorie”, p. 45-69.

2.3 A CULTURA DA ESCOLA: ESPAÇO PARA A CONFIGURAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Nas ciências sociais é evidente que uma pesquisa com base empírica, por mais imponente e rica de informações que seja, é, essencialmente, local: não existem dados universais, na medida em que os *“fatos sociais” estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são históricos e socialmente produzidos.* (TARDIF; LESSARD, 2009)

Tardif e Lessard (2009), na presente citação, argumentam de forma contundente sobre a particularidade de uma pesquisa que está diretamente relacionada ao seu contexto histórico e social e que, diante desse fato, não pode ter seus dados vistos como universais, mas sempre relacionados ao campo da pesquisa, à realidade concreta na qual aconteceu. Ao lançarmos os dados de uma pesquisa a outro campo que não o campo real da pesquisa, devemos buscar sempre relativizá-la. Os dados de determinada pesquisa podem ajudar no processo de reflexão de outro campo qualquer referente a uma mesma questão ou a questões semelhantes, mas nunca corresponderão a sua realidade concreta. Assim, podemos entender que cada realidade estudada irá responder de forma singular a um mesmo tema devido a sua cultura e ao contexto social. Desse modo, os resultados obtidos serão diversificados.

Essa ideia contribui para pensarmos a pesquisa na escola, e mais precisamente a cultura da escola. Pois entendemos a cultura da escola como um espaço que possui uma identidade própria, construída por meio da cultura local, seu contexto sócio-histórico, que irá absorver de modo diferenciado os fatos e os acontecimentos presentes em cada espaço.

Assim, o sentido da cultura da escola pode ser relacionado ao que Tardif (2010) define no primeiro momento como pesquisa e conhecimento sobre a docência e a escola.

Nosso objetivo, ao iniciar essa reflexão, é pontuarmos a cultura da escola como uma dimensão que, entre outras, contribui para o processo de configuração da organização pedagógica dos/as professores/as de um modo singular, específico. Ou seja, ao entendermos a cultura da escola como uma cultura que é específica do local no qual essa está inserida, compreenderemos que o fazer docente

estará inter-relacionado a essa cultura específica. Com isso seu fazer também poderá ser visto de modo único e singular.

Ao afirmarmos essas questões, não estamos negando a ideia de que existem aspectos que são comuns a qualquer fazer docente em qualquer escola, em um espaço e tempo, pois compreendemos que existem similitudes no fazer docente e no contexto escolar.

Desse modo, torna-se importante diferenciarmos a cultura escolar e a cultura da escola. A cultura escolar refere-se justamente a esses aspectos de similitude da escola. São dimensões que, ao pensarmos em escolas, onde quer que estejamos, elas terão os mesmos aspectos, como a arquitetura, a figura do/a professor/a, a presença de alunos, as definições de diretrizes e parâmetros curriculares, definidos por municípios e estados. Essas são nuances comuns ao pensarmos em escolas. Se solicitarmos a alguém um desenho ou uma definição sobre escola, essas serão as características presentes, seja qual for a pessoa ou o local onde ela esteja inserida.

Para Forquin (1993 apud CERNY et al., 2011, p. 30), a cultura escolar é o

conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Por outro lado, temos a cultura da escola, que pode ser entendida como “um movimento de diferenciação” (CERNY et al., 2011, p. 30). Essa pode ser entendida como “o cotidiano do estabelecimento de ensino, a multiplicidade de sentidos do qual ele é produto e produtor [...]”. Assim, a cultura da escola é composta da dimensão da própria cultura escolar, cujos aspectos são comuns a qualquer escola; da dimensão sociocultural, ou seja, da cultura local do lugar; e, por fim, da subjetividade dos sujeitos que dela fazem parte. Para Nóvoa (1992, p. 42), a escola é uma instituição que “constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as” a partir das relações que estabelece no interior da escola.

No caso da rede municipal de Florianópolis (RMF), campo em que selecionamos a escola para desenvolvermos a presente pesquisa, reconhecemos que em seu contexto/organização existem aspectos que tornam todas as escolas dessa rede semelhantes, como as diretrizes e o calendário. Mas também reconhecemos que essas mesmas escolas se

diferenciam. Mesmo as escolas fazendo parte da rede de um município como Florianópolis, com características abrangentes, as características regionais de cada bairro ou comunidade e a subjetividade dos sujeitos permitem a constituição de uma particularidade nas escolas dessa rede, desse município, definindo assim uma cultura da escola.

Foi possível compreender isso na fala de duas professoras entrevistadas quando solicitadas a falarem sobre a cultura da sua escola.

É uma comunidade de pescadores. Descaracterizou muito a nossa... A escola do bairro, a comunidade em si. Eu tô aqui há vinte dois anos. Desde quando eu cheguei comparando aos dias de hoje a característica do bairro se modificou muito, porque era uma vila de pescadores [...]. Até porque o bairro também hoje tem outra característica, mais elitizado [...]. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

Essa escola aqui ela vem... a cultura dela vem modificando porque os nossos alunos não são da nossa região, a maior parte é de fora. Então Assim, os nossos alunos têm um tipo de cultura, os profissionais que trabalham aqui dentro têm outro tipo de cultura porque cada um vem de um local diferente. Os funcionários também, a parte pedagógica, a direção, cada um vem de um local diferente. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

O primeiro aspecto a ser observado é como a Professora B caracteriza a comunidade: “*uma comunidade de pescadores*”. Essa caracterização alerta para o fato de que não é uma comunidade qualquer, mas uma comunidade de pescadores que possui hábitos diferenciados. A própria Professora B define essa comunidade de pescadores como “*as pessoas eram mais humildes*” (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012). Em seguida, afirma que a característica do bairro, uma comunidade de pescadores, se modificou devido à presença de um novo grupo que, segundo ela, mais elitizado. Desse modo, o novo grupo, mais elitizado, alterou a configuração da comunidade. A Professora C também pontua esse aspecto da configuração do bairro, afirmando que os alunos que frequentam a escola, em sua maioria, não são da região,

sendo a maior parte de fora. Para essas duas professoras, essas mudanças alteraram o jeito de ser da escola, criando novas configurações. Para elas, o que a escola era no início de suas carreiras na instituição pesquisada se modificou com a presença de outros sujeitos que não a comunidade de pescadores. Logo, a escola não é a mesma diante desse processo.

Nesse processo de constituição da cultura da escola, é interessante observamos que ela não é somente produzida, mas também produz. Isso significa que ela, ao mesmo tempo que é transformada pelo cotidiano, também transforma a história local e as subjetividades dos sujeitos que nela se encontram. Assim foi possível observar na fala do Professor D em entrevista:

[...] é uma coisa que não tem uma escola igual à outra. Se a escola está com um quadro de docentes no começo do ano e no decorrer desse muda, o professor vai sair por motivo de doença ou por qualquer outro motivo, aquele quadro inicial muda e a prática também vai mudando. Porque as relações sociais que ocorrem dentro da escola, esse microuniverso, ele é modificado a todo instante. E como não existe nenhum professor igual e esse professor ou esses/as professores/as que chegam à escola eles vêm com todos os seus valores, todos os seus conhecimentos intra dentro deles e a forma como eles irão repassar esse conteúdo, retransmitir esse conteúdo vai modificar toda a maneira de ser da escola. E você modifica a escola e a escola também modifica você. (Entrevista com o Professor D, 14/06/2012).

Para esse professor, cada professor/a, com seu saber, seu fazer docente, irá promover uma prática específica, constituindo determinado modo de ser da escola, uma cultura. E, na alteração de um desses sujeitos, as práticas modificam, mudando assim a cultura da escola. Mas não só isso, a própria escola que já possui também sua história, sua cultura, passa a influenciar os sujeitos que nela vão chegando e os alterando de algum modo.

Mas, se a cultura da escola é composta de uma diversidade, como a escola se ajusta a esses matizes, permitindo assim o desenvolvimento da prática docente?

Então, o que aconteceu? Nós tivemos que sentar aqui e montar como é que nós iríamos conseguir trabalhar aqui com tanta diversidade de cultura. Assim vem o nosso PPP (Projeto Político-Pedagógico), que a gente construiu baseado nessa situação. O que nós queremos para essa comunidade? O que nós queremos para os nossos alunos? O que a gente quer para a sociedade? Então a nossa cultura foi baseada onde cada um deu a sua experiência e nós montamos. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

O diálogo e a troca de experiência foram os elementos de fusão no processo de definição de uma prática docente que se deu a partir da diversidade sociocultural. A partir do que era julgado como essencial para os alunos, a comunidade e a sociedade é que foi construída a cultura da escola. Em nenhum momento, para essa professora, a diferença deveria ser negada, mas dialogada e julgada num propósito comum.

Nesse sentindo, acreditamos que a cultura da escola é um matiz catalisador no processo de configuração da organização pedagógica do/a professor/a. O/A docente, diante de seus valores, concepção de educação, sua cultura, irá agregar a dimensão cultural da escola, que envolve a cultura dos alunos, da comunidade, os projetos definidos no PPP, as diretrizes curriculares definidas pela Secretaria e pela própria escola que estabelecem suas reais necessidades, para configurar a sua organização pedagógica. E, levando em consideração o objeto desta pesquisa, que é o movimento dos/as professores/as perante as prescrições sobre o processo de organização pedagógica, entendemos que a cultura escolar e, principalmente, a cultura da escola serão um elemento importante na definição desse movimento, pois as condições reais do cotidiano é que permitirão ao/à professor/a optar por determinada ação. Sacristán (2000, p. 166), ao discutir o currículo modelado pelo/a professor/a, o qual discutiremos no próximo item, se refere à importância do contexto real na realização do trabalho do/a professor/a:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de

funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola [...].

Assim, a ação docente não está pautada em si mesma, mas contextualizada, fundamentada em uma realidade que muitas vezes não é racionalizada por ele/a. Mas, por meio dos saberes adquiridos na experiência, passa a considerar diversos aspectos, inclusive a cultura da escola, para pensar seu fazer cotidiano.

Diante desses aspectos é que reafirmamos a importância de analisarmos a dimensão cultural da escola ao estudarmos o processo de configuração da organização pedagógica do/a professor/a. Derivados de tal cultura também estão os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos. Todos esses aspectos, mesmo que de modo não racional, mas em forma de *habitus*,¹¹ possibilitam à escola, e mais especificamente ao/à professor/a, configurar sua prática pedagógica de uma forma específica, diferenciada em cada escola em que atua.

Diante do que apresentamos sobre a cultura da escola e a configuração da organização pedagógica do/a professor/a, podemos então compreender um pouco do currículo modelado pelos/as docentes. Pois, perante as diretrizes gerais que permeiam a cultura escolar e a cultura da escola, cada professor/a irá configurar uma organização pedagógica singular, a qual envolverá o currículo, num tempo e espaço. Desse processo iremos tratar no próximo item desta dissertação.

2.4 UM CURRÍCULO MODELADO PELOS/AS PROFESSORES/AS: DIÁLOGOS COM GIMENO SACRISTÁN

Compreendemos a ideia de cultura escolar e, principalmente, de uma cultura da escola como um campo que leva em consideração a subjetividade dos sujeitos, seus valores e concepções a respeito da educação, e outros aspectos da vida social e ainda o contexto sociocultural em que a escola se encontra inserida. Assim, podemos admitir que cada professor/a, ao desenvolver a sua organização

¹¹ Segundo Bourdieu (1983, p. 94 apud SARTI, 2005, p. 30), “*habitus* é um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores [de práticas]. Para o autor, as relações que os indivíduos estabelecem com o meio social são intermediadas pelo *habitus* aprendido em seus respectivos grupos de pertença”.

pedagógica diante de determinada realidade e das imposições do sistema, irá constituir um processo de modelação do currículo.

O sentido de modelação nessa perspectiva remete à construção de um novo arranjo sobre algum material predefinido e em face das necessidades reais do contexto e de seus próprios saberes. Não implica a construção de algo totalmente novo ou um novo modelo, mas a remodelação de algo que, a princípio, já foi modelado, construído. Um exemplo são as atividades predefinidas em livros didáticos, algo modelado *a priori* à prática docente, mas que são reiteradamente suplantadas ou rearranjadas no espaço e no tempo pedagógico.

Nessa perspectiva o/a professor/a não é apenas um/a executor/a das diretrizes curriculares produzidas externamente por especialistas, mas é alguém que, diante das experiências que se dão num espaço e tempo e de valores e concepções a respeito da educação e da vida social, passa a modelar o currículo na prática.

Esse é um diálogo que iremos traçar com Gimeno Sacristán: o currículo modelado. O autor defende a ideia de um currículo modelado pelos/as professores/as na prática.

Em seus estudos, esse pesquisador espanhol aborda o currículo numa perspectiva que envolve o sentido e o significado atribuídos pelo sujeito na relação com o contexto real. Nessa ótica, o currículo está sempre em processo, não é algo pronto, definido por si só e *a priori*, mas está em constante transformação na ação. É movimento. Para o autor, essa transformação acontece a partir do sentido e do significado atribuídos pelos/as docentes no cotidiano e pelos dilemas por eles vividos.

Sobre dilemas das práticas de ensinar, Zabalza (1994) os define como *tudo o conjunto de situações bipolares ou multipolares* (ou seja, que apresenta dois extremos ou mais) *que se apresentam ao/a professor/a no desenrolar da sua atividade profissional*. Assim, diante desses extremos que se apresentam na prática, cada professor/a, no uso dos saberes construídos, nos sentidos e no significado, nos valores e nas concepções, fará determinadas escolhas. Ainda, segundo esse autor,

É um dilema, por exemplo, quando se trata de articular as exigências dos programas oficiais com as necessidades concretas dos alunos; é-o também quando se trata de realizar a avaliação de uma aluna determinada que não queremos que fique com uma impressão negativa dos seus resultados,

não obstante eles serem claramente insuficientes.
(ZABALZA, 1994, p. 61).

No caso da avaliação da aluna, o dilema implica como dizer o que precisa ser dito sem que com isso a aluna se sinta desqualificada, mas sim perceba diante dessa avaliação aquilo que alcançou e o que ainda é possível alcançar. Esse é um dilema visivelmente vivenciado pelos/as professores/as quando se troca a avaliação objetiva, notas, por uma avaliação descritiva, em que é preciso ressaltar as qualidades e as habilidades desenvolvidas e as que ainda podem ser desenvolvidas.

Para melhor compreendermos o processo de modelação do currículo, faz-se necessário que discutamos brevemente o que é currículo na perspectiva do autor e desta pesquisa, buscando entender as dimensões que contribuem para o processo de modelação.

Entre essas dimensões, discutimos anteriormente a cultura da escola como dimensão que considera as especificidades locais, tanto dos sujeitos quanto do espaço em si, assim como todo o contexto sociocultural em que a escola está envolvida. Julgamos ainda importante abordarmos os dilemas vividos pelos/as professores/as na prática, bem como os valores, as concepções acerca do conhecimento e o contexto sociocultural que age diretamente sobre as “escolhas” do/a professor/a. Esses são aspectos que contribuem para que ele/a modele o currículo em uma direção, e não em outra.

Num primeiro momento, ao buscar o significado etimológico da palavra “currículo”, verificamos que sua origem é do latim *curriculum* ou *curriculus*, *de correre*, ou seja, “correr, cumprir um percurso”. Em diversos dicionários é possível encontrar o seguinte significado: carreira, percurso percorrido em uma carreira, documento que contém os dados biográficos (informações da vida de uma pessoa) e os relativos à formação, aos conhecimentos e ao percurso profissional de uma pessoa, ou ainda a descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário. Desse modo, podemos definir, em linhas gerais, que o currículo seria a trajetória, percurso, um caminho percorrido ou que deve ser seguido com o intuito de se alcançar um objetivo. Tal conceito pode ser aplicado à carreira/profissão, à trajetória de vida, ao estudo escolar etc.

De fato, ao referir a “currículo”, logo nos vem a ideia de um percurso, uma trajetória. Muito frequentemente ela é entendida como algo linear, em uma perspectiva da causa e efeito entre elementos que o constituem.

Quando pensamos na relação currículo/escola, esse também pode ser compreendido como um percurso, um percurso linear a ser seguido, uma sequência de conteúdos e atividades que devem ser desenvolvidas em um curso em determinado tempo/espaço. Essa seria a visão mais tradicional envolvendo a relação escola/currículo quando tratamos do assunto. Sacristán e Gómez (1998), nos estudos que desenvolvem sobre o tema, apresentam e criticam as muitas maneiras de se compreender a relação currículo/escola, incluindo a que mencionamos acima.

A perspectiva de currículo abordada por nós, nesta pesquisa em educação, a partir da leitura dos autores citados, procura romper com a visão de linearidade, bem como com a ideia que define currículo como essencialmente um conjunto de conteúdos e matérias a serem desenvolvidos pela escola. Não negamos que o currículo seja isso, mas procuramos ampliar essa visão, entendendo que o currículo abrange outras dimensões da escola e tudo que a envolve. Lembrar e realçar tal posicionamento é importante, pois, mesmo diante da gama de estudos envolvendo o currículo nos dias atuais, o conceito mais presente no imaginário social ainda é o que o define como sendo o conjunto de conteúdos intelectuais da escolarização.

Daí resulta, segundo o nosso autor de referência, que o currículo é tratado, em muitos momentos, como uma realidade *a priori*, como um conceito abstrato que antecede a prática. O autor cita Grundy (1987 apud SACRISTÁN, 2000, p. 5), para quem

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Ao dar início a sua caminhada na compreensão do que é o currículo, o autor afirma que *não se entenderia concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora*. O entendimento que se tem sobre essa construção cultural está diretamente relacionado ao contexto sociocultural no qual ele se efetiva. Desse modo, segue afirmando que *as diferentes concepções e perspectiva são frutos das opções que se tomam no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito; por isso, não existe uma única concepção*.

Seguindo o caminho na busca do significado do que é o currículo, faz-se necessário ter o entendimento de que se vincula a um *projeto cultural*, articulado à função social da escola. Ou seja, ele estará sempre implicado com os fins atribuídos à escola, inevitavelmente comprometido com determinado projeto de educação. Assim, afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 15):

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

Para o autor, não é possível abranger uma concepção de currículo de modo simples e racional. Envolve mergulharmos no projeto de escola que vem se desenvolvendo, nas ideologias que movem esse projeto. Não pode ser encarado como uma opção neutra. O currículo implica a opção de determinada cultura, levando à exclusão de outra. Pois, por alguma razão, se acredita que a cultura escolhida é a “melhor”. Ou seja, nas próprias palavras do autor:

Pretender reduzir os problemas-chave de que se ocupa a teoria do currículo e as práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Portanto, para abordarmos as questões relacionadas ao currículo, é preciso modificar o nosso olhar sobre ele, não o considerando apenas como problemas de definição de conteúdos ou planos e diretrizes que orientam o ensino, buscando ajustá-lo a técnicas precisas, mas carregado de valores, ideais e concepções diversas acerca do conhecimento e do entendimento de educação e sua finalidade.

Sacristán, ao citar Contreras (apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 126), indica que para esse autor é necessário fazermos algumas indagações para apreendermos o significado implícito/explicito na concepção de currículo:

a) Se atendemos ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender, b) se pensamos no que se deveria ensinar e aprender ou no que realmente se transmite e se assimila, c) se nos limitamos aos conteúdos ou abrangemos também estratégias, os métodos e os processos de ensino, d) se objetivamos o currículo como uma realidade estanque ou como algo que se delimita no processo de seu desenvolvimento.

Diante desses aspectos, o autor afirma que o significado de currículo se torna amplo, elástico, pois dependerá do enfoque dado pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Um exemplo utilizado por ele é que demonstra essa diferença remete apenas a quando se objetiva transmitir o conhecimento de determinada cultura ou quando se pretende o pleno desenvolvimento psicossocial do sujeito, buscando o bem-estar dos alunos. Em ambas as situações, o currículo está presente, mas a extensão, o alcance, os caminhos serão diversos.

Assim, uma primeira compreensão de currículo é possível a partir da leitura e da perspectiva desse autor de que ele não se constitui um conceito abstrato e neutro, mas está inteiramente interligado à prática, à realidade concreta, só ganha sentido e significado a partir da experiência humana, no modo com que cada sujeito – singularmente, mas em processos coletivos – organiza a prática educativa em determinada sociedade.

Uma segunda observação é de que, se entendermos que o currículo é uma construção cultural que se define a partir da experiência humana, compreendemos que ele é permeado por valores, crenças, formas de pensamento que tendencialmente atendem às necessidades de determinado grupo social. Conforme esses valores, crença, objetivos que determinado grupo social atribuir ao currículo na prática, esse configurar-se-á de determinada forma. Para o autor (2000, p. 13),

O currículo é uma prática que se estabelece através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc. encobrendo muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

Reconhecendo tal dinâmica, o pesquisador brasileiro Miguel Arroyo (2011, p. 13) afirma que o currículo é um território em disputa. A escola ainda é o espaço por excelência na formação de sujeitos. A disputa implica justamente o sujeito que se pretende formar, sendo o currículo

O núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.

Há quem deseje sujeitos que perpetuem uma cultura neoliberal, pela divisão de classes, demarcando os papéis sociais, como bem pontuamos com Michel de Certeau (1994), segregando e levando a subordinação dos sujeitos; há quem se oriente pela extinção dessa segregação e subordinação, na luta pela expressão de diversas culturas. Portanto, é preciso definir o território. Lembremos aqui o cenário contemporâneo brasileiro em que a educação das relações raciais como objeto de discussão e política pública curricular – a partir dos anos 2000 – tem tomado espaço relevante na produção acadêmica, como na literatura teórica, pedagógica e didática.

Ainda no que se refere à compreensão e ao significado atribuído ao currículo, com base em Whitty e Bates (apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), Sacristán e Gómez fazem referência ao *currículo real*, o que se dá em *âmbitos práticos*, ao contrário seria tratá-lo à margem da realidade, o que o torna sem sentido algum. Para eles, é preciso dar um enfoque ecológico, constituindo um *sistema curricular*, conforme apresentam fazendo referência a Schubert (1986 apud SACRISTÁN, 1998, p. 129). Um enfoque ecológico considera não somente “o contexto pedagógico, mas políticos, econômicos, legislativos, administrativos, organizações de escolas, práticas de supervisão e de controle, etc.”. Assim, questionam os próprios autores: *O que é o currículo real na prática? O que resulta dessas interações?* De modo a revelar tais interações, apresentamos a Figura 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento, de Gimeno Sacristán (2000, p. 105):

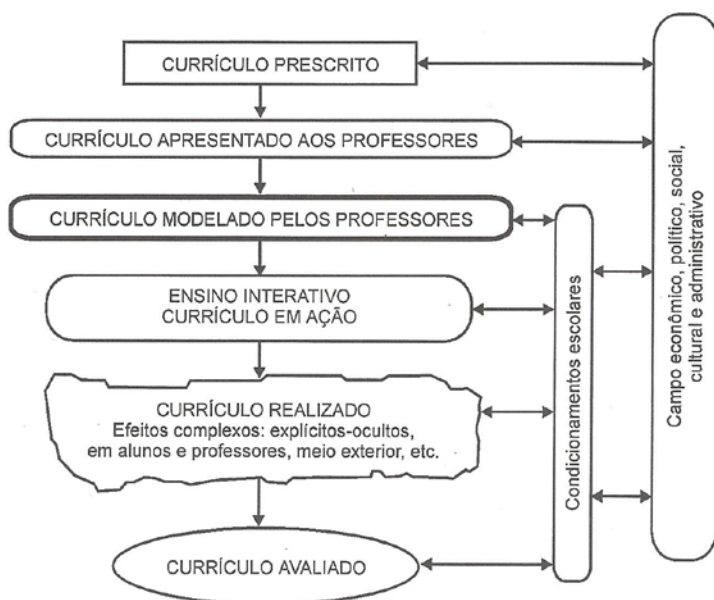


Figura 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento

Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Diante do exposto até então, uma definição exata e objetiva do que é o currículo levaria a um reducionismo e a uma ação limitadora, pois, diante das interações que o currículo promove e das concepções imbricadas, levará o currículo para uma ou outra direção. Nosso autor de referência afirma que o currículo está relacionado a muitos elementos, sendo ao mesmo tempo

Idéias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento do mesmo, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulos de habilidades nos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

Não queremos dar por fim a discussão sobre esse complexo produto cultural tão importante para a escolarização, queremos apenas direcionar o caminho que ele percorre nesta pesquisa, considerando-o como uma ação em permanente movimento e transformação, inserido

em um contexto sociocultural carregado de valores, crenças, concepções políticas, econômicas e de conhecimento que serve a determinado fim social, cumprindo determinada função social que a escola tem nas sociedades. Assim, diante das muitas formas que o currículo pode ter/ser, a perspectiva aqui assumida leva em conta os seguintes aspectos:

Primeiro: o estudo sobre currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele. (SACRISTÁN, 1998).

Quando afirmamos que o currículo é a prática, estando em permanente movimento e transformação, consideramos que as formas que ele vai assumindo em sua produção não somente atuam sobre a prática, mas também sofrem transformações pela/na própria prática. Nesse sentido, incidem sobre os atores sociais por meio de projetos político-culturais, mas também são influenciados pela prática dos sujeitos envolvidos nesse processo: alunos, professores/as, pais, escola, comunidade etc.

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca. (SACRISTÁN, 2000, p. 155).

Assim como o currículo se constitui na interação de dimensões diversas, como já apresentado anteriormente, o sujeito também se constitui por meio da interação de dimensões diversas. Ele não é somente histórico, mas o é também. Expressa valores, concepções, crenças. Apresenta determinada cultura, uma tradição familiar, atribui sentido e significado as suas ações e, sobre as ações que atuam sobre ele, constrói representações.

Nesse sentido, currículo e sujeitos (atores sociais envolvidos no processo que é a educação) transitam em uma via de mão única em que os caminhos se cruzam, causando transformações em ambos.

Nessa trama em que concepções, ideologias, opções, crenças, desejos e relações culturais se aproximam e se afastam é que se configura o processo de modelação do currículo. É no cruzamento dessas dimensões que se diferenciam na/pela experiência que é possível o processo de modelação do currículo.

O foco de atenção nesta pesquisa é o processo de modelação configurado pelos/as professores/as, atores que atuam diretamente na configuração de uma organização pedagógica, uma prática de ensino. Isso não implica dizer que a modelação do currículo se faz somente pela ação docente, mas, como afirma Sacristán (2000), *alunos também desenvolvem esse processo, pois uma coisa é o que dizem aos professores o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos aprendem*. Ora, como é possível perceber, dizer que *diferente é o que os alunos aprendem* implica também uma transformação do currículo pela experiência do aluno na prática. Portanto, a modelação não é um privilégio dos/as professores/as, mas de todos que, de algum modo, estão presentes no ensino. Mas, como já afirmamos, nosso foco torna os/as professores/as sujeitos centrais do objeto de pesquisa.

Sabemos que o currículo assim como outras diretrizes relacionadas ao ensino não são atividades definidas inicialmente pela escola e tampouco pelos/as professores/as. Via de regra, é tratado como devendo ser uma produção externa, construída fora do contexto escolar, voltada, contudo, para incidir diretamente sobre as escolas. Ao contrário do que deveria ser, é definido muito antes da prática por especialistas, sujeitos que se utilizam de critérios científicos, políticos e econômicos para definir o que é e o que deve considerar/abordar o currículo na ação. É tratado como um conceito abstrato e técnico que desconsidera as relações socioculturais e subjetivas presentes na sociedade.

No entanto, a realidade não é abstrata, mas se constitui de histórias, valores, crenças, concepções que permitem que ela seja desta e não de outra forma. A realidade não se faz de modo abstrato e definido, mas se materializa por meio de contradições, nas relações sociais de poder, nas ideologias. O mesmo ocorre com os sujeitos sociais, eles não se definem abstratamente, mas num processo psicossocial, cultural e histórico.

A relação entre o currículo configurado de modo abstrato e a realidade concreta cria tensões na prática docente. A realidade concreta demanda ações muitas vezes não incorporadas no currículo desenvolvido *a priori*, pois desconhece a diversidade, o significado, as necessidades do real.

A concepção de currículo desenvolvida pela racionalidade técnica tem como objetivo que ele seja aplicado tal como foi idealizado pela cultura hegemônica. Isso não porque ele seja neutro e livre de todo e qualquer pensamento ideológico, mas porque se utiliza desse mecanismo justamente para manter a posição de uma cultura hegemônica, a cultura de uma classe que se encontra no poder, considerando tal cultura a mais apropriada e significativa para o desenvolvimento social.

Mas, diante da compreensão do currículo real como prática, Grundy (apud SACRISTÁN, 2000, p. 165) “afirma que se currículo é uma prática, todos os que participam nela são sujeitos e não objetos, isto é, elementos ativos”. Portanto, ao contrário do que se objetiva por meio de ações em nome de uma concepção de currículo racional e técnico e ao contrário do que se prega, professores/as e alunos não são meros executores e receptores do currículo projetado antecipadamente.

As tensões da realidade concreta permitem a ação dos sujeitos sobre o currículo. Sacristán (2000, p. 178) define um *triângulo de forças da práxis pedagógica* em que

A interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade), as *condições da prática* na qual exerce e as *novas idéias* configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações dos professores, que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo.

Nesse triângulo podemos identificar três elementos que contribuem para o que o autor chama de soluções ou ações dos professores: *os significados, as condições e as novas ideias*. Pois, segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 166), os/as professores/as não decidem suas ações no vazio, “mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, pela política curricular [...]”. Considera que o/a professor/a é o/a mediador/a entre o currículo e o aluno, sendo a pessoa mais apropriada e capaz de analisar, de fato, qual cultura levar aos alunos, modelando-o. Vale ressaltar que a modelação não se dá interferindo de modo direto sobre o currículo, “mas também através das pautas de controle dos alunos nas aulas, por quê, com isso, mediatizam o tipo de relação que os podem ter com o conhecimento” (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

É preciso chamar atenção para o possível entendimento de que, ao desenvolver um processo de modelação que se dá por meio de uma *práxis* pedagógica, o/a professor/a seja um sujeito autônomo ao se definir por este ou aquele caminho. Esse é um erro comum, pois as condições do ensino não são definidas pelo/a professor/a, mas já vêm dadas. As escolhas, definições, são sempre realizadas dentro de condicionantes, estruturas definidas anteriormente à prática docente. Como exemplo desses condicionantes, podemos citar a seleção de alunos pelo sistema de ensino, os níveis de ensino que atribuem especificidades a eles, a definição de espaço etc. É dentro desse campo que o/a professor/a irá atuar, segundo a discussão teórica em tela nesta pesquisa. A esse entendimento liga-se o alerta para se fugir da armadilha de ver cada professor/a como um *sujeito autônomo, pessoal e criativo, cujas coordenadas são fixadas e fechadas* por ele. Afirma que “é preciso ver a autonomia de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais dentro do quadro de determinantes da prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Na proposição de um currículo modelado pelos/as professores/as, o autor aponta a estrutura social do trabalho profissional do/a professor/a e o seu poder de mediação no currículo, as dimensões do conhecimento na perspectiva dos/as professores/as, as concepções epistemológicas, os significados, os dilemas e a *práxis*.

No que se refere à estrutura social do trabalho, essa implica como o sistema de ensino está organizado e como estrutura o trabalho da escola e do/a professor/a na sociedade, quais são as suas atribuições, qual o seu papel, o que compete ao/a professor/a ou não. Um exemplo é

a definição dos conteúdos curriculares que, dentro dessa estrutura, não é democraticamente construída e reconhecida como podendo ser ação docente.

Há ainda os dilemas, também como elementos que direcionam o processo de modelação do currículo. Como já apontamos, os dilemas, segundo Zabalza (1994, p. 61), se referem a situações de conflito em que é preciso, com base em critérios como valores, concepções acerca do problema em questão, contexto em que a situação se encontra, tomar decisões de modo a “sanar” o conflito. Para o autor, são *situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao/a professor/a durante a sua atividade profissional*. Dentro desses conflitos, conforme as condicionantes do seu trabalho, o/a professor/a deverá optar por um ou outro extremo do polo ou fazer até mesmo um ajustamento entre esses dois extremos, um meio-termo.

Todos esses aspectos são aspectos que interatuam no processo de modelação do currículo: estrutura social do trabalho docente, concepções epistemológicas, autonomia relativa, sentidos e significados construídos nos processos de formação, nas relações sociais e culturais, contexto em que a escola se encontra, cultura da escola. E, a partir deles, é que ocorrerá a organização pedagógica do/a professor/a. A configuração da organização pedagógica, portanto, é uma dimensão do currículo na prática. O movimento que cada professor/a realiza no processo de uma configuração pedagógica, objeto desta pesquisa, é permeado pelos significados, pela forma como seu trabalho está organizado, pela sua concepção de conhecimento, pelo modo como entende esse conhecimento, pela visão que tem do sujeito, pelo seu papel social.

Assim, com base no que apresentamos até então sobre o pensamento de Michel de Certeau (1994), a cultura da escola e o currículo modelado, segundo Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000), iremos, no próximo capítulo, analisar, por meio das entrevistas, como os/as professores/as configuram a organização pedagógica, desenvolvendo um movimento que lhes permite lidar com os condicionantes do seu trabalho e assumir, a seu modo, mesmo diante de imposições, no uso de táticas, uma prática com sentido.



3 O CAMPO DE PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, A ESCOLA VILA PESCADORES E SEUS/SUAS PROFESSORES/AS

Este capítulo tem como objetivo apresentar um pouco da história do campo e dos sujeitos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Isto porque, como bem pontuamos no capítulo anterior, buscamos levar em consideração não somente a cultura escolar, mas a cultura da escola, a singularidade dos sujeitos e do espaço em que estão inseridos. Assim, julgamos oportuno dedicarmos um capítulo para a apresentação de um pouco da história da rede municipal de ensino de Florianópolis, da escola Vila Pescadores e seus professores/as. Seguindo as orientações metodológicas que nosso referencial teórico propõe, é preciso conhecer a RME, a escola, os/as professores/as para identificarmos os fios que formam o todo e que atribuem sentido a cada prática de ensinar, em particular. Não somente isso, mas contextualizar a escola, seu lugar e os sujeitos torna-se o caminho apropriado para entendermos que a configuração de uma organização pedagógica não se faz à margem desses contextos e principalmente para entender o modo de funcionamento.

3.1 ABRINDO AS JANELAS: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Falar na cidade de Florianópolis ou na Grande Florianópolis é sinônimo de natureza e beleza. Uma cidade que hoje é escolhida e acolhida por brasileiros de outras regiões do país e até estrangeiros para ser sua segunda terra natal. O que mais atraem turistas e moradores são as belezas naturais de uma região de clima subtropical e as mais de 100 praias de todos os tipos e a grande vegetação de Mata Atlântica, ilhas e restingas. A Grande Florianópolis é vista como a cidade que mais cresce em qualidade de vida pelo alto nível de escolaridade e renda de seus habitantes, critérios definidos pelos indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

A Grande Florianópolis é composta de 13 cidades: Governador Celso Ramos, Palhoça, São José, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas, São Pedro de Alcântara, Antônio Carlos, São Bonifácio,

Angelina, Anitápolis, Rancho Queimado e Florianópolis. Cada município possui suas belezas para cada época do ano. Por isso, embora tenha atraído muitos investimentos, a principal fonte de renda do nosso estado ainda é o turismo.

Todos os municípios sofreram processo de colonização através da vinda de alemães, italianos, japoneses, poloneses e açorianos. É possível ver a presença de traços culturais históricos dessas populações na arquitetura, nas festas e nas comidas típicas. Impossível vir à capital Florianópolis e não saborear uma tainha, ou recusar uma ostra ou marisco, não ouvir histórias do boi-de-mamão, ou ainda, não admirar a beleza das rendas de bilro (cultura açoriana) das rendeiras da Lagoa. Ah! A famosa e formosa Lagoa da Conceição.

Aquele que, de fato, deseja conhecer a cidade, sua cultura, o povo que aqui viveu e vive deve ouvir os contos dos antigos moradores, os mitos e as histórias de bruxas de Franklin Cascaes.

A capital é uma cidade que, hoje, possui em média 400 mil habitantes, distribuídos entre a parte insular, a Ilha de Santa Catarina e o Continente, interligados pelas pontes Governador Colombo Machado Salles e Governador Pedro Ivo Campos. Mas é preciso lembrar que até 1975, quando foi inaugurada a Colombo Salles, a ligação entre a Ilha e o Continente era feita pela ponte Governador Hercílio Luz, inaugurada em 1926 e desativada em 1982, hoje cartão-postal da cidade.

Florianópolis é uma cidade que possui 433 km², tendo, além do turismo, o comércio, o serviço público, os polos de tecnologia e informática como atividade econômica nos dias atuais.

Mas nem sempre foi assim. Nossos primeiros habitantes foram os índios carijós, de origem tupi-guarani, depois veio o povo açoriano em busca de terra que garantisse a sobrevivência, configurando um processo de colonização. Rodeada pelo mar, a pesca e a agricultura eram as principais fontes de renda do povo que aqui vivia.

O município de Florianópolis, antiga Desterro, já foi uma capital com pouca infraestrutura, uma cidade pequena e com poucos habitantes.

Como bem apresenta Souto-Maior (2005), Florianópolis passou a se desenvolver a partir dos anos 1960. Nesse período a cidade passou a sofrer modificações com a instalação da Eletrosul (empresa de geração e transmissão de energia elétrica), a fundação da UFSC e a criação de órgãos públicos em nível municipal, estadual e federal. Assim, abrem-se novos postos de trabalho. Esse fator contribuiu para o surgimento de novos habitantes oriundos de outros lugares do país. A vinda de

imigrantes para a capital fez crescer a construção civil no estado, o que também contribuiu para novas ofertas de trabalho, criando o emprego/subemprego.

Como é possível observar, os primeiros habitantes são pessoas de pouco poder aquisitivo, que vivem do turismo, da pesca e da agricultura. Em seguida, com as transformações decorrentes da implantação de novos serviços, a cidade passa a receber tanto pessoas com alto nível de instrução e poder aquisitivo, que irão ocupar os cargos públicos, como pessoas de baixa renda e baixo nível de escolaridade, que irão assumir funções na construção civil, no comércio ou em trabalhos que não exigem um alto nível de escolaridade.

A capital do estado de Santa Catarina passa então a apresentar uma nova configuração que contrasta a presença de ricos e pobres. Assim, a cidade se divide entre esses dois extremos. Os primeiros ocupam a região central da cidade, nas áreas planas. Os segundos constroem seus barracos nas encostas e nos morros da região periférica. Em um mesmo espaço/município é possível identificar a presença de lindas construções, bem como de favelas. Segundo Fantin (apud SOUTO-MAIOR, 2005, p. 31), são *tensos contrastes entre suas avenidas, ruelas, prédios, casarões, casa, cortiços, barracos e sua suntuosa orla marítima que proporcionam múltiplos conflitos que delimitam algumas fronteiras da cidade.*

Por ser uma ilha, o acesso de pessoas oriundas de outras regiões do país à capital não era simples. Assim, além das construções das pontes, principalmente a Colombo Salles, foi extremamente importante para o crescimento da cidade a construção da BR-101 e da BR-282, permitindo a ligação da capital com o interior do estado e com outros estados da região Sul do Brasil. Foi a partir de então que a capital ganhou visibilidade no mapa brasileiro.

Se não faltam belezas naturais em Florianópolis, falta desde que começou a se desenvolver um adequado planejamento urbano que permita que a cidade cresça de forma ordenada e planejada, respeitando principalmente a natureza, fator que tanto atrai turista. Por suas belas praias e vegetação, o turismo torna-se a mola propulsora da cidade, atraindo principalmente a especulação imobiliária, que, por outro lado, leva ao crescimento desordenado. Tal dinâmica acaba por devastar justamente aquilo que tanto atrai turistas à cidade: as belas formas de paisagem local, seja seu relevo ou a beira-mar.

Assim, estamos diante de uma cidade com belezas naturais que promove o turismo e a crescente “propaganda” de um lugar com alto índice de desenvolvimento humano, relacionado a uma alta qualidade de

vida. A cidade de pescadores e agricultores virou uma cidade cosmopolita, inserida no mundo globalizado, que atende às demandas de uma sociedade neoliberal.

A educação não poderia ficar de fora desse processo, que é o desenvolvimento social, político e econômico. Para atender às demandas de uma sociedade capitalista, é preciso desenvolver seus sujeitos e a escola é parte desse processo.

Desse modo, a educação escolar em Florianópolis, no que se refere ao ensino fundamental, conforme os dados apresentados pelo IBGE, é atendida pelas esferas federal, estadual e municipal, no caso de redes públicas e também por escolas particulares. Para termos uma ideia, no ensino fundamental o número de matrícula, envolvendo tanto a rede pública quanto o ensino particular, é de 49.981 (IBGE, 2009) em uma população que é de 421.240 (IBGE, 2007).

Nessa configuração, o público atendido pela esfera pública se constitui principalmente da população pobre e da classe média. A população com certo poder aquisitivo concentra-se no atendimento pela rede particular.

A rede municipal de ensino de Florianópolis, organizada pela Secretaria Municipal de Ensino, à qual a escola campo desta pesquisa é vinculada, se institui a partir da Lei n. 2.350, de 27 de dezembro de 1985, desmembrado a Secretaria de Educação da Secretária de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, constituindo um órgão com vida própria.

A partir da constituição da Secretaria Municipal de Educação, criaram-se os cargos de secretário da educação, assessor técnico e secretária do secretário. A Secretaria de Educação é um órgão que se desenvolve por meio de uma estrutura organizacional.¹² A título de exemplificação, citamos a Diretoria de Ensino Fundamental, a Diretoria de Educação Infantil, a Diretoria de Educação Continuada, a Diretoria de Administração Escolar e a Diretoria de Infraestrutura. Cada setor numa relação de interdependência.

A escola em que desenvolvemos este trabalho se vincula à Secretaria por meio da Diretoria do Ensino Fundamental. Além da relação que estabelece com as demais instâncias da Secretaria, como, por exemplo, a Diretoria de Formação Continuada, que promove a

¹² Ver Anexo A.

formação dos professores, o setor também tem sua própria ramificação: Gerência de Articulação Pedagógica e Gerência de Educação Inclusiva.

Com o crescimento da cidade, o aumento da população e diante das exigências de uma sociedade globalizada, o número de escolas e creches oferecidas pela Secretaria cresceu, embora ainda, na educação infantil, por exemplo, a demanda seja muito maior que o número de creches oferecidas. Hoje, a RME, no que se refere à educação infantil (creche/pré-escola), ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos (EJA), apresenta 91 unidades urbanas e 6 rurais. O número de matrículas na RME é descrito na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Número de matrículas na RME

MODALIDADE DE ENSINO	NÚMERO DE MATRICULAS
Educação Infantil (creche)	6.605
Educação Infantil (pré-escola)	4.050
Ensino Fundamental (1ª a 8ª)	15.731
EJA	1.070

Fonte: MEC/INEP/SIOPE, 2012.

No ano de 2009, a RMEF cria o Plano Municipal de Ensino. Esse plano passou por um longo processo de constituição. Em 2002, teve sua primeira versão encaminhada para a Assembleia Legislativa do Estado. Essa versão foi elaborada a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2000. No entanto, devido a reformulações da Lei que criou o Conselho Municipal de Ensino e também o Sistema Municipal de Ensino é que foi instaurada uma comissão específica para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), que teve sua versão final aprovada no ano de 2009.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação,

Este Plano Municipal de Educação é composto por 16 (dezesseis) Eixos Temáticos, definido sem um conjunto de Diretrizes e Metas, distribuídos nos diversos Níveis e Modalidades de Ensino, estabelecidos para cada Eixo. Constitui-se em um instrumento de resposta às demandas, na área da Educação pública e privada do Município de Florianópolis, por articular diretrizes, metas, aspirações compartilhadas, com legitimidade. (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Ao instituir o PME, a SME preconiza:

a elevação global do nível de escolaridade da população de Florianópolis; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdade sociais e regional, no tocante ao acesso e à permanência, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. (FLORIANÓPOLIS, 2009).

A Secretaria Municipal de Educação, por meio de sua organização, mantém uma relação direta com as escolas. A RME também possui uma proposta/matriz curricular que “orienta” as escolas nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, nos conteúdos mínimos, nos aspectos a serem desenvolvidos no sujeito. Dentro dessa proposta, tudo que nela se segue tem sua orientação em uma concepção do sujeito como histórico-social. Nesse processo, suas principais ações sobre a escola são orientar sobre os processos de avaliação, na configuração de um PPP (DEF n. 01/2010), promover a formação continuada dos professores, estabelecer critérios para a construção de um calendário escolar, encaminhar materiais didáticos/pedagógicos etc.

Das orientações e das determinações, iremos nos ater mais detalhadamente à definição do material didático, em que a rede em 2010 implanta, no ensino fundamental de 1º ao 5º ano, o Sistema Educacional UniBrasil¹³ (SEU). Os dilemas referentes ao uso desse material pelos/as professores/as da rede e principalmente da escola Vila Pescadores serão apresentados no item 4.2 – *O livro didático e a autonomia docente*.

Já a discussão em torno do calendário escolar que estabelece os tempos da escola, agindo de forma direta sobre o processo de configuração da organização pedagógica dos/as professores/as, será analisada no item 4.1 – *A organização pedagógica e os tempos da escola*.

Calendário/tempo e material didático/autonomia remetem nesta pesquisa ao que Michel de Certeau (1994) chama de produtos impostos pela ordem dominante. Para os/as professores/as entrevistados/as, as determinações e os processos implicados com esses elementos agem

¹³ Após o desenvolvimento e a defesa da pesquisa, em 2011/2012, por questões legais, o Sistema Educacional UniBrasil (SEU) passou a se chamar Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), contudo não houve alterações didático-metodológicas em relação ao material.

diretamente sobre a configuração de sua organização pedagógica. Assim, iremos analisar como os/as professores/as se movimentam diante dessas imposições, criando uma modelação (SACRISTÁN, 2000) por meio do uso de táticas (CERTEAU, 1994), reapropriando-se do seu próprio fazer.

3.2 A ESCOLA VILA PESCADORES

A escola Vila Pescadores se localiza em um bairro de Florianópolis, localizado na costa oeste da Ilha. Sua extensão territorial é de mais ou menos 3,2 km². O bairro fica a 9 km do Centro da cidade. Segundo Oliveira (2005, p. 103), nos anos 1960 o modo de vida presente era o rural, assim “Até este período, a localidade apresentava apenas grandes chácaras, que cultivavam produtos como laranja, o café e a mandioca, entre alguns outros, inexistindo a presença de características urbanas”.

A pesca também estava presente na vida dos pescadores. No entanto, o bairro, assim como outras localidades da cidade de Florianópolis, não fica imune ao processo de desenvolvimento que a cidade sofreu nos últimos anos em consequência da imigração, desencadeada, por exemplo, pelo turismo, pelas pessoas que visitam a cidade e se encantam pelas belezas e pela possibilidade de uma qualidade de vida melhor. Esse processo contribuiu para que o que era uma vila de pescadores virasse um bairro com grandes construções com características contemporâneas, abrigando pessoas de maior poder aquisitivo.

Na definição da própria Professora B, o bairro, a comunidade, nos últimos anos sofreu transformações:

É uma comunidade de pescadores. Descaracterizou muito a nossa... A escola do bairro, a comunidade em si. Eu tô aqui há 22 (vinte dois) anos. Desde quando eu cheguei a comparado nos dias de hoje a característica do bairro se modificou muito. Porque era uma vila de pescadores, as pessoas eram mais humildes, tinham objetivos. [...] Descaracterizou muito. Até porque o bairro tem hoje outra característica, mais elitizado.

A cultura da escola se define pelos aspectos históricos e culturais do local em que está inserida, assim como pelas subjetividades presentes nesse espaço. Conforme apresenta a Professora B, essa escola, fundada em 1978, sofreu modificações, justamente, porque o bairro, antes uma vila de pescadores que abrigava sujeitos com histórias vinculadas à tradição açoriana, passa então a abrigar outros sujeitos, outras histórias. As características de um grupo, com certo poder aquisitivo, impregnados por outros traços culturais que não se harmonizam com o modo de vida dos primeiros moradores, mas sim com elementos forjados na vida urbano-capitalista, irão interferir no jeito de ser/fazer da escola e dos sujeitos que se encontram nesse espaço sociocultural.

Atualmente a escola atende ao ensino fundamental de nove anos e tem em média 654 alunos, divididos em 24 turmas do 1^a ao 9^a ano.

Quanto ao número de funcionários, tem 30 efetivos entre professores/as, supervisor pedagógico, administrador escolar, auxiliar de ensino. Conta ainda com 27 substitutos, professores/as e auxiliares de ensino, e com cinco funcionários nos serviços gerais. O corpo técnico da escola, além da direção, é composto de duas pessoas: a supervisora e a administradora escolar, não tendo a escola um/a orientador/a escolar.

O fato de não possuir orientador/a escolar também será abordado na organização pedagógica sobre os tempos da escola. Segundo o que foi colhido, diante desse fato, há uma sobrecarga para a função da supervisora escolar, pois tem que abrigar tanto as demandas referentes aos alunos quanto aquelas do trabalho pedagógico de professores/as. Segundo os dados da pesquisa, as demandas para a supervisora contribuem para que os tempos/espacos de planejamento, como a troca de experiência, não sejam privilegiados.

Os principais projetos desenvolvidos pela escola são o karatê e o apoio pedagógico. Ainda costuma promover, em horários normais de aula e aos sábados, atividades envolvendo esporte, música, teatro, dança, excursões e festas. A festa da família e a gincana cultural são espaços que abrigam algumas dessas atividades.

A Vila Pescadores é uma unidade que possui conselho de escola e Associação de Pais e Professores/as (APP), que se reúnem conforme as demandas da escola. Os alunos provenientes do meio urbano são crianças e jovens cujas famílias são de origem de baixa renda. Conforme o levantamento de dados do questionário, os familiares recebem em média de um a três salários mínimos.

A escola passou por uma reforma recente. No entanto, devido ao espaço físico total para a ocupação, não possui quadra de

esporte. Em relação aos materiais de apoio para o trabalho de professores/as, como biblioteca, sala informatizada, refeitório, sala de multimeios, sala de materiais pedagógicos etc., há disponibilidade do seu uso contínuo nas atividades de ensino. A Professora A afirma que *“Recursos a prefeitura manda muitos, muitos materiais didáticos. Meu Deus! Material tem muito, sabe? Só que o professor tem que ter vontade de trabalhar esse material”* (Entrevista com Professora A, 11/06/12).

Para essa professora, existem recursos disponíveis, mas nem sempre são utilizados, pois no seu entendimento o uso deles implica o desejo por parte dos/as professores/as de utilizá-los. No entanto, sabemos que esse desejo remete à compreensão que cada um/uma tem acerca deles, dos objetivos que tem para o ensino e até mesmo o fato de saber usá-los como recursos didáticos que possibilitam ensinar.

Muito mais que apresentar objetivamente a escola como espaço localizado que abriga determinado número de sujeitos para o exercício de uma prática, o ensino, nosso objetivo, torna-se apresentar que essa escola possui características próprias, embora a cultura escolar determine que sua estrutural predial, salas, carteiras e outros espaços físicos a tornem muito semelhante a muitas outras do município. Contudo, ao investigarmos outras escolas, elas não estarão inseridas em um bairro que já foi uma vila de pescadores, que sofreu alterações na sua história com a introdução de novos sujeitos migrantes. Tampouco abrigarão sujeitos com as mesmas histórias de vida e com as mesmas necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Os/as professores/as que ali estão são sujeitos histórico-culturais que formam e se formam nesse espaço. Mesmo os/as docentes admitidos/as em caráter temporário, que já atuaram em outras escolas da rede municipal ou até mesmo em outras instituições com outras culturas, irão refletir na sua prática parte da cultura da escola na qual estão inseridos/as, como também impregnarão a escola com as suas múltiplas vivências. Em outras palavras, as experiências oriundas de outras culturas da escola não desaparecem, mas se integram ao todo, criando novas configurações. Isso remete ao que tanto Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000) quanto Arroyo (2011) defendem, situando o currículo como uma prática em movimento.

O ensino não acontece à margem de determinantes culturais e sociais, como reflete Gimeno Sacritán no processo de modelação do currículo. O processo de configuração da organização pedagógica leva em consideração, por exemplo, as condições materiais da escola, o que ela oferece ou não de material pedagógico para ser trabalhado; isso coloca o ensino em meio a tantas outras possibilidades. Dois/Duas

professores/as podem até ter percepções semelhantes a respeito do currículo, mas, conforme a disponibilidade de materiais de apoio, terão mais sucesso ou não em realizar seus objetivos.

Assim, ao estudarmos o processo de configuração de uma organização pedagógica, é preciso olhar para o campo em análise numa relação ecológica, como defende Gimeno Sacristán (2000). A partir dessa concepção, seguimos apresentando os/as protagonistas dessa história, os/as professores/as da Escola Vila Pescadores.

3.3 OS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA VILA PESCADORES

Entender quem são os/as professores/as, sua cultura, seus valores e entendimentos acerca do conhecimento e da sociedade em que vivem é, como bem defendem Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), um dos caminhos que nos levam ao entendimento de suas práticas, como as desenvolvem e por que as desenvolvem. Desse modo, faremos aqui uma apresentação dos sujeitos desta pesquisa, mostrando os principais aspectos de sua identidade revelada por eles mesmos durante a entrevista.

Contextualizá-los também implica que os dizeres que aqui serão destacados referem-se a sujeitos específicos, com uma história social e uma profissional que se cruzam. Portanto, estamos reafirmando o aspecto provisório desta pesquisa, que não se repete, mas que se manifesta diferente nas mãos dos sujeitos que a constituem.

No Capítulo 1 apresentamos como foi realizada a escolha desses sujeitos-professores/as, justificando tal escolha. Definimos o número de quatro professores/as. Iremos nomear as três professoras e o professor, sujeitos desta pesquisa, como sendo Professora A, Professora B, Professora C e Professor D. As apresentações acontecerão na ordem em que as entrevistas foram realizadas, também com base nas informações do questionário aplicado e já apresentado.

A Professora A é do sexo feminino e tem 37 anos, é branca e casada. É formada em Pedagogia em uma instituição particular e não possui curso de pós-graduação. Tem 13 anos de experiência no ensino, distribuídos entre a rede estadual de ensino de Santa Catarina e a RMEF. Atuava no momento da pesquisa 40 horas na RMEF em turmas do segundo ano. É professora ACT da rede municipal. Além da escola campo desta pesquisa, já atuou em outras escolas da RME.

Quando questionada se tem estudado temas relacionados à educação, diz que sim, declarando que julga importante manter-se atualizada no desenvolvimento da prática de ensino. Contudo, observa que isso se dá mais por interesse próprio do que no contexto da oferta de cursos pela RME ou na escola. Apresenta como campos de interesse temas relacionados à alfabetização, como base para seu trabalho, levando em consideração sua atuação atual em uma turma de segundo ano. Questões relacionadas à filosofia da educação também são apresentadas como campo de estudos de seu interesse.

Ao abordarmos sua visão de conhecimento, afirma que é “[...] *o que a gente vive dia a dia, pra mim... Como posso te explicar? A vivência, a prática, o dia a dia*”. Na sua visão, o conhecimento está em permanente transformação: “[...] *quando eu comecei na pedagogia era uma coisa. Foi indo, foi indo e nesses 13 anos já é outra coisa, que é a prática, o dia a dia*”. Seu olhar sobre o conhecimento irá gerir, como veremos mais à frente, sua ação pedagógica.

Mostra-se como uma professora que está sempre buscando coisas novas, ultrapassando as determinações da RME no que se refere ao conteúdo, por exemplo. Define-se como uma professora que está sempre pesquisando: “[...] *vou atrás, corro atrás. Vou atrás de pesquisa, pego outros livros didáticos pra trabalhar com eles. Vou me virando. Não fico só naquilo*”.

Dentro da compreensão e das concepções dessa professora, também se desenha uma visão de currículo:

A base, né?! Pra gente poder seguir. [...] O que leva o/a professor/a no caminho que ele quer chegar no final. O final seria saber que o aluno saiu aprendendo o conteúdo explicado, saiu tendo entendimento do que foi passado durante o ano.

Sua visão de currículo, conforme já pudemos argumentar com Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000), está muito mais atrelada à ideia de conteúdo, com o que deve ser trabalhado com o aluno, com o objetivo de aprendizagens escolares. Essa é uma visão, conforme discutimos no segundo capítulo, que pode ser ampliada, entendendo o currículo como a prática em movimento.

A segunda professora entrevistada é a mais antiga da casa, com 24 anos de docência só na RMEF e 22 só na escola. É do sexo feminino, casada e cursou magistério. Tem 42 anos, é efetiva da RMEF. Afirma que já teve a possibilidade de trabalhar em escolas mais próximas da sua

casa; no entanto, ama a “comunidade”, a escola e quer ali permanecer atuando como docente. Diz que já poderia se aposentar por tempo de serviço, “[...] *mas sou novinha ainda, tenho que completar a idade*” (fala dos critérios combinados para aposentar-se). Começou cedo na profissão. Ao falar da aposentaria, diz que não faz muito questão, “[...] *pois eu não sei fazer outra coisa*”. Conta que

Quando eu fui decidir minha vida profissional fiquei indecisa entre saúde e educação. Eu acho que eu já fui pra esse lado... Eu digo que Deus, lá em cima, já escolhe já tendo uma tendência, né?! Então eu fiquei em dúvida entre educação e saúde. Pensei, refleti. Daí saúde eu disse: Meu Deus! Eu vou atender alguém e vou desmaiar, eu já sou toda apavorada. Então eu vou pra educação. Aí eu fiz o Magistério no Instituto Estadual de Educação. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012)

Ouvindo mais sobre sua trajetória, seu contexto sociocultural e suas vivências, percebemos que ser professora foi algo construído, como bem relata:

Eu estudei em uma escola modelo. Desde criança sempre brinquei de escolinha. As minhas brincadeiras com as crianças da rua, era a mais velha da rua, sempre brinquei de escolinha. E a escola que eu estudei, ela sempre incentivou o aluno a ser o melhor. A participar, ser participativo, a participar das apresentações. E eu sempre fui muito metida. Assim, acho que está dentro de minha personalidade, de querer participar, de querer estar atuando, de querer buscar coisas novas, de estar ajudando as pessoas. Então, todas as atividades relacionadas à escola, estudei no Jurema Cavallazi, era a escola modelo da época. Estudei de primeira à quarta série. Tenho o maior orgulho de falar da escola. Sinto saudade. Gostaria muito de rever a escola. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012)

É perceptível como esse processo foi marcante na sua vida. Arroyo (2010, p. 124) afirma que o ofício de mestre *é aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências*. Os cursos de magistério e de graduação não são os únicos espaços em que se aprende a ser mestre, professor/a. Assim, o autor continua:

Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professoras.

Chama atenção ainda como a professora se autoidentifica como uma pessoa participativa, que gosta de atuar coletivamente, que busca coisas novas e se mobiliza para ajudar outras pessoas. Esse é um aspecto que a fará questionar a falta de tempo para as trocas de experiência, entre pares na escola, para um planejamento conjunto. Voltaremos a essa discussão mais adiante, no item 4.1 – *A organização pedagógica e os tempos da escola*.

Além do magistério, a professora cursou Pedagogia em uma instituição particular e possui curso de especialização.

Atua 40 horas na RMEF em uma turma de quarto ano. É efetiva da RME e, junto com a Professora B, é das mais antigas na escola, com mais de 20 anos de docência na rede e na unidade. Com 24 anos de docência, já atuou em outras escolas da RME. Afirma que sempre gosta de dar continuidade ao seu trabalho, por isso não abre mão de estar no mínimo dois anos com a mesma turma. Essa é uma característica que aparecerá também na Professora C.

Articulada à formação para a docência por meio de estudos, considera os cursos de capacitação da RME como espaço significativo para o processo de sua organização pedagógica. Isso porque, como veremos mais à frente e como já examinado por outras pesquisadoras (CARDOSO; GERNY; SOUZA, 2011), é o único *espaço/tempo* favorecido de modo mais explícito no âmbito da rede, muito menos do que declara desejar essa professora, em prol de troca de experiências e planejamento, conforme as prioridades definidas na escola.

Embora considere as atividades de formação promovidas pela rede como espaço significativo, gostaria que essas ou outras formações contemplassem temas como ética e cidadania, relações políticas

(políticas públicas), e também que se relacionassem ao conteúdo de uma área de ensino como geometria.

Ao falar de si, da docência, enfatiza que suas características estão muito atreladas à questão profissional.

Chama atenção para a concepção de aluno: “[...] levando sempre em consideração o aluno, que ele não é só conteúdo, não é só caderno, ele não é só aprendizagem, a gente trabalha com seres humanos (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

Ao mencionar seu entendimento de conhecimento, explicita-o na ideia de mundo, tecnologia, modernidade, como espaços que possibilitam muitos conhecimentos. Para ela, atualmente, as possibilidades de conhecimento se diversificam. Sua visão relaciona-se com a função social do conhecer ao defender: “É a busca de estar se melhorando como profissional, enquanto pessoa [...]”. A ideia de conhecimento a serviço do homem, dando-lhe outras possibilidades.

O currículo, assim como para a Professora A, também se torna a base, a sustentação para seu ensino:

A questão do currículo, ele é a base, sustentação para colocares em prática essa questão do conteúdo. O que podes trabalhar e o que não podes. Pra ti avaliar. Mas ele te dá a base de ter uma sequência sistematizada, vamos dizer assim. Não sei se eu me fiz clara. Até porque assim, seguindo o currículo as coisas não ficam tão... Se não tivesse o currículo as coisas não seriam tão associadas, por exemplo: tem o currículo, mas eu trabalho dessa forma, outro trabalha daquela forma. Se não tivesse, por exemplo, eu iria trabalhar matemática questões que eu, [...], acho que seria importante e tu já iria trabalhar de outra forma, porque a tua visão é diferente da minha. E com o currículo, embora perpassasse por essa visão também, mas te dá a base pra tu saber que tem que trabalhar aquele conteúdo. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

É preciso refletir sobre alguns aspectos aqui presentes. A professora entende o currículo como um caminho que orienta as suas ações, centralmente articuladas aos conteúdos do ensino. Julga importante a definição de uma base que oriente as ações de ensino, em uma perspectiva de um currículo mínimo. Essa é uma reflexão

importante, pois remete à organização pedagógica que efetivamente ocorre, ou seja, ela capta que o currículo é modelado, mas alerta para o fato de que deve haver um *corpus* de referência comum. Quanto ao currículo, não só o entende como conjunto de conteúdos, mas reflete sobre sua articulação.

[...] pra gente ter uma linha, não ser uma coisa muito diferenciada. Ah, uma faz assim e outra assim. Claro que a maneira de tu ensinar, os recursos que tu vai usar são diferenciados. Mas ter, por exemplo, os mesmos conteúdos, vamos supor. Se o meu aluno, por qualquer problema, sai da minha sala de aula e vai pra tua, que ele encontre uma sequência de conteúdo, entendeu? Eu estou trabalhando expressões numéricas, em matemática, se ele for pra tua sala também vai trabalhar expressão numérica. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

Em seu entendimento, ela define a educação como processo complexo que a todo o momento se apresenta em meio a conflitos, ou como afirma Zabalza (1994), a prática em meio a dilemas:

Eu acho a educação uma coisa muito complicada. Porque querendo ou não querendo os teus alunos vão ser orientados da forma que tu pensa. É a tua característica. Querendo ou não querendo a gente acaba infiltrando isso. É complicado, porque a gente não pode deixar o teu pessoal envolver na formação do outro. Tu deves orientar com as experiências que tu tens, mas não que ele vai ser igual a ti. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

Em sua fala, ela aponta um de seus dilemas: a sua concepção de currículo como base, um caminho para todos/as os/as professores/as, e ao mesmo tempo os alunos como parte, merecendo a atenção para o andamento do ensino.

Para dar conta desse dilema, a professora terá que acessar outras dimensões que constituem o ensino, a sua pessoa como sujeito histórico, seus valores, crenças, condições sociais e materiais. Nesse jogo, a solução penderá para um dos dois extremos que o dilema apresenta ou o equilíbrio entre as partes.

A Professora C também é efetiva na escola e, junto com a sua colega docente (a Professora B), forma a dupla com mais tempo de docência nos anos iniciais entre os/as professores/as do ensino fundamental. Atua há 27 anos no ensino e há 24 na RMEF, com 18 anos na escola-campo desta pesquisa, na qual já foi diretora. Tem 45 anos e está aguardando completar a idade para a aposentadoria.

Iniciou sua carreira a partir do curso de Magistério no ensino médio. Formou-se em Pedagogia pela UFSC e tem curso de especialização pela Univali e pela Unisul na área da Psicopedagogia.

Ao indicar que tem estudado temas relacionados à educação, cita *Os sete saberes*, de Edgar Morin. Quando faz referência à formação continuada, afirma que gostaria de participar de formações que abordassem a prática pedagógica, dando destaque a temas como “novo currículo”¹⁴ e novas formas de aprendizagem.

Quando perguntamos como se vê na função docente, considerando sua condição como uma pessoa/cidadã, posiciona-se do seguinte modo:

Claro que nós temos algumas situações que é lá da comunidade da pessoa/professora [...]. Tem coisas que a gente tem que separar. Claro que eu não posso chegar aqui e de repente, o linguajar que eu uso na minha comunidade ser igual aqui. Mas a pessoa/professora está inserida em uma sociedade é ela [...]. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

No entendimento dessa docente, qualquer profissional do ensino, ao inserir-se nessa profissão e como qualquer cidadão, deve conhecer seus direitos, deveres e as leis que regem o espaço onde se encontra para conhecer o local de trabalho, a comunidade, os alunos e seus pais.

Define o homem como sendo aquilo que vive, aquilo que aprende, *é o conhecer*. Representa a cultura diversificada. Concebe o conhecimento como um saber:

¹⁴ A professora, ao responder à pergunta se poderia nomear temas de seu interesse para a formação profissional, aos quais gostaria de acessar em alguma atividade formativa, propõe o “novo currículo”, utilizando as aspas ao escrever.

Tem o saber adquirido, aquele que tu já nasce, porque tu nasceste com um saber. Tem gente que diz que não, mas eu acredito, pois a partir do momento que tu estás nascendo já está sendo passando informações pra ti e aquilo que tu vai desenvolver, é aquilo que tu vai inserir no dia a dia. Tu aprendes no dia a dia. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

Assim, observa-se que esse saber adquirido, ao qual a professora se refere, é aquele da experiência social pelo qual é inserido no mundo, um espaço de relações que se dão em um contexto histórico-social: “*O homem tem que ser crítico e tem que viver a história dele. O mundo está mostrando pra ele que história é essa. Ele tem que aprender a ler e viver*”. Tal reflexão vai ao encontro do que Fontana (2010, p. 64) argumenta sobre a inevitável constituição humana como condição sócio-histórica:

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro.

Assim, embora a entrevistada não descreva ou explique com exemplos, se percebe que ela capta essa condição, o que nos faz realçar o que os debates sobre a formação continuada tem pautado, qual seja, a necessidade de que todas as atividades formativas ancorem-se nos saberes, nas expectativas e nas concepções dos sujeitos-professores/as (ARROYO, 2003, 2010; LAFFIN, 2006).

Ao contrário das Professoras A e B, a visão de currículo dessa docente se mostra mais ampliada, alcançando outras dimensões para além do foco no conteúdo do ensino:

Pra mim é a inserção dos saberes dentro do nosso PPP. O que são os saberes? É a cultura, é a sociedade. Ele tem que estar inserido. Pra mim o currículo tem que estar inserido no nosso Projeto Político-Pedagógico. Então é a inserção dos saberes. Seria aqueles sete saberes do Edgar Morin, eu leio muito aquele, eu gosto. É fazer, aprender a fazer, refazer. Estar sempre aprendendo, sempre aberto para novas culturas.

Currículo o que é? Eu gosto mais assim, é a inserção dos saberes para mim. (Entrevista com a Professora C, 14/06/12).

Quando questionamos o que procura desenvolver mais no currículo, qual a dimensão mais presente na configuração da sua organização pedagógica, se o conhecimento ou as disposições socioafetivas, por exemplo, explicita que nenhuma nem outra:

Eu acho que está tudo ligado, não tem como só... É o que eu digo para ti: o aluno não é só conteúdo, não é só português, só matemática. Não é. Tem o lado afetivo, tem o lado social, tem o lado cultural, tem o mundo lá fora. Pra mim assim, se o currículo não for multidisciplinar... Ele tem que trabalhar com tudo, não existe isso.

A professora afirma, inclusive, que não gosta da palavra “currículo”, que deveria se usar outra, pois julga a palavra inadequada. Então, questionamos qual palavra ela usaria e diz que seria preciso pensar, pois a palavra “currículo” em seu entendimento não é clara.

A última entrevista foi realizada com um professor, aqui identificado como Professor D. Ele tem 47 anos, é branco e solteiro. cursou Pedagogia na UDESC e possui pós-graduação em nível de mestrado. Tem 12 anos de magistério, grande parte desse tempo na RMEF, e está no momento contratado em caráter temporário. Ministra aulas em uma turma de 1ª ano e já atuou em escolas do município de Palhoça e na rede estadual de ensino.

Sobre os estudos que realiza sobre a educação, afirma que é motivado muito mais pelo desejo de melhoria da prática do que pela imposição de formação que às vezes – segundo ele – a rede municipal coloca. Tem focado sua atenção em temas relacionados à alfabetização e ao letramento, como também indica como relevante a “teoria curricular”. Podemos assinalar que, assim como suas colegas, ele busca estudar acerca do que envolve sua prática, de modo mais imediato, o que se pode compreender a partir da ideia de dilemas, conforme define Zabalza (1994). Diante dos dilemas do ensino, busca soluções por caminhos diversos, inclusive por meio de estudos de alguns temas que contribuam para o seu esclarecimento e possível encaminhamento de soluções.

Esse professor considera-se uma pessoa envolvida e comprometida com a educação, *“porque acima de tudo você tem que ter consciência enquanto sujeito histórico”* (Entrevista com o Professor D, 14/06/12).

As dimensões “sujeito” e “profissional” não se separam, mas estão entrelaçadas, caminham em conjunto em sua visão sobre sua constituição como professor: *“Eu sou professor 24 (vinte quatro) horas. Eu acordo professor, eu durmo professor. Lógico que quando você sai da sala de aula você tem outro papel [...]”*.

Para ele, fazer alguma separação entre sujeito-professor/a e sujeito-social é incoerência, pois as dimensões se entrelaçam: profissional interfere no pessoal, e vice-versa. Diz inclusive que, mesmo estando em outros espaços, seu ser professor está presente quando as pessoas lhe solicitam, por exemplo, que desenvolva uma leitura, que faça uma colocação, que faça uma correção, que redija uma ata. A esse respeito, Fontana (2010, p. 65) assinala que

Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ou mesmo brasileiros estrangeiros em nosso próprio chão, velho e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais amiga da escola [...].

Para aonde quer que nós vamos, seja qual o papel que estivermos desempenhando, todas essas dimensões se entrecruzam, constituindo o nosso ser. Para a autora, *“o tempo da escola invade os outros tempos da vida”* (FONTANA, 2003, p. 158). Com essa mesma leitura de constituição entrelaçada pelas experiências sociais diversas, Arroyo argumenta (2000, p. 27):

[...] Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para escola. Não nos damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

Nosso entrevistado expõe em sua percepção de mundo, com ênfase, que nos constituímos como sujeitos da história. Para ele, o conhecimento implica *“a cultura, é a história, ciência e os vários ramos*

do conhecimento humano, tecnológico [...]. Conhecimento é uma coisa que se constrói e reconstrói” (Entrevista com o Professor D, 14/06/12). Para ele, conhecimento tem um caráter provisório, situa-se como parte de processos, em permanente transformação. Por essa condição, defende a constituição de um currículo aberto, configurado na prática/pela prática, que se corporifica no contexto real da cultura e das experiências dos sujeitos. O conhecimento é experiência assim como o currículo é a cultura, a vivência de cada sujeito que vai constituir conhecimento/currículo. É nessa relação de experiência, de prática e de possibilidades de transformações que o professor define sua concepção de currículo:

O conceito que eu tenho de currículo? O currículo pra mim ele significa tudo, pra mim é à base de todas as ciências. É o currículo que define o que você vai ser para o resto da vida. E a vida é currículo. Currículo é vida e vida é currículo. Você não consegue descolar. Então se você tem uma teoria de currículo bem sedimentada, você tem essa construção, você tem essa clareza do que seja teoria do currículo, você vai fazer um trabalho bem diferenciado dos demais.

Podemos depreender dessa argumentação de que currículo se faz numa relação/interação com a vida o que Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000) captaram em suas pesquisas e sistematizaram em uma teorização político-cultural. Para esses autores, um currículo na prática é aquele em que não só currículo, como produto e processo sociocultural, influi na vida da escola/sujeitos, como esses também, por meio das experiências, que são os significados e as representações, irão atuar sobre o currículo, em movimento permanente de (re)criação.

Finalizando este capítulo, ponderamos que, ao apresentar cada sujeito na sua dimensão objetiva, formação, idade, tempo de serviço e destacando aspectos de sua subjetividade, nosso objetivo foi de apresentar algumas das dimensões que configuram sua prática curricular. Como se pode ver, há entendimentos diferenciados que ancoram a modelação do currículo pelas professoras e pelo professor, sob os condicionantes do seu trabalho, como bem afirmam Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000). Na apresentação de cada sujeito desta pesquisa, fica visível como, a partir das suas vivências, o processo de

escolarização da Professora B poderá contribuir para a constituição do ser professor/a, a sua ideia sobre o que é educação, o que sustentará o processo de configuração da sua organização pedagógica. Outro exemplo é o Professor D, para quem o processo de formação, a graduação e o curso de mestrado imprimiram certa compreensão sobre o currículo, entendendo-o como uma prática, vivência. Certamente esse professor dispõe de condições para uma organização pedagógica mais bem articulada aos processos sociais implicados na educação escolar.

Dando continuidade a essa percepção de currículo como uma prática sociocultural que entrelaça crenças, ideais, desejos, histórias de cada sujeito envolvido no processo, discutiremos no próximo capítulo a organização pedagógica e os tempos da escola.

Ninguém sabe ao certo quando um de nossos antepassados usou a agulha de osso e a linha de tripa para produzir, pela primeira vez na história, um artesanato têxtil de finalidade exclusivamente estética: o bordado. Não existe prova arqueológica que determine quem, quando, onde e como foi criada a arte de bordar. Mas é lícito fazer duas suposições. A primeira: essa artesã ancestral era uma mulher. A segunda: ela provavelmente não trabalhou sozinha por muito tempo [...].

Fácil de ensinar e de aprender, a tarefa faz mais sentido quando compartilhada. Bordar a sós é bom, mas bordar em grupo é infinitamente melhor. Dezenas de milhares de anos depois, é a (re)descoberta cotidiana do poder agregador do bordado que move o
Mãos de Ariadne.

FUDISSAKU, 2012.

4 A CONFIGURAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM MEIO A PRESCRIÇÕES: A VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O processo de organização pedagógica abrange múltiplas dimensões, envolvendo a tomada de decisões por parte do/a professor/a e da escola. Esse é um processo que implica a realização de inúmeras atividades, interligadas entre si ou não, cuja atribuição social última é o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tendo em vista determinadas finalidades da formação humana.

No desenvolvimento dessas atividades, as opções admitidas são fruto e parte de dinâmicas em que estão presentes opções políticas, concepções de conhecimento, valores pessoais e sociais, experiências do cotidiano, bem como contexto sociocultural.

Essa organização implica, por exemplo, desde a definição de como utilizar o espaço da sala de aula, pela organização das carteiras, uma dimensão que pode facilitar ou não o trabalho docente junto aos alunos, como também a organização de conteúdos orientados pela matriz curricular da RME, envolvendo o uso de materiais didáticos diversificados ou não. Podemos citar ainda a definição de um tempo para o planejamento do/a professor/a junto à equipe pedagógica e as possíveis formações oferecidas pela RME ou outras instituições. Assim, é possível identificar que muitos aspectos são pensados, avaliados e decididos com o objetivo de se desenvolverem o ensino e a aprendizagem, o que supõe a organização pedagógica.

Considerados os objetivos da presente pesquisa, procuramos, por meio de entrevistas, questionar o(s)/a(s) professor(es)/a(s) dos anos iniciais do ensino fundamental sobre como se dá sua organização pedagógica e os aspectos que interferem nessa organização. Nosso objetivo central foi identificar como esses professores/as se organizam pedagogicamente e quais os fatores relevantes nesse processo, tendo como pressuposto que tal processo ocorre em um cenário institucional em que são imprimidas certas ordenações em vista do direcionamento do ensino na escola.

Assim, ao longo das entrevistas realizadas com os/as docentes, alguns fatores foram destacados: o uso do livro SEU, que orienta os conteúdos e as atividades, a formação oferecida pela RME para orientar

o uso desse material por meio do planejamento de aula e o calendário escolar.

A partir daí, considerando os aspectos relevantes para o processo de organização pedagógica, articulou-se uma reflexão analítica com foco na dimensão do tempo cronológico (definido pelo calendário e pelo relógio), pois o tempo, definido pelo relógio e pelo calendário, está implicado com a criação de espaço para a troca de experiências, reuniões pedagógicas e de planejamento individual e/ou coletivo. Em outras palavras, a dimensão tempo, diante do calendário escolar estabelecido pela RMEF, é um elemento que interfere negativamente na organização pedagógica desse(s)/a(s) professor(es)/a(s). Conforme os/as docentes, não lhes atende na elaboração de reuniões pedagógicas, em que é possível haver a troca de experiências e lidar com muitos dos dilemas vividos em suas aulas. Isso relaciona-se com o tempo para planejar, realizar pesquisas para sua fundamentação teórico-metodológica, assim como para buscar novas referências de estratégias para o ensino e a promoção de aprendizagens escolares.

No conjunto das falas dos entrevistados, outro aspecto que ganhou destaque foi o uso do material didático, o livro escolhido e utilizado pela escola no ano da pesquisa. Dos/as quatro professores/as entrevistados/as, duas professoras manifestaram seu olhar sobre o material, tendo uma das duas docentes mostrado seu real desconforto diante do material e certo descontentamento em trabalhar com ele. Para essa professora, sua autonomia estava restrita, sentindo-se limitada ante o material didático. Esse é um aspecto a ser avaliado e pensado pelos/as professores/as, já que a relação que estabelecem com os materiais interfere no processo de organização pedagógica. O desconforto que surge na fala de uma das professoras, o qual iremos discutir mais à frente, é reforçado pela “certa cobrança” da RME pelo uso do material em termos de seu conteúdo e metodologia.

Levando em consideração esses dois aspectos, num primeiro momento será abordado sobre como o tempo, que é medido pelo calendário e pelo relógio, é visto pelos/as professores/as, como se relacionam com esse aspecto da organização pedagógica, qual a configuração que a escola constrói com essa dimensão e a ainda como se torna uma prescrição, interferindo no processo de configuração da organização pedagógica desses sujeitos. Na segunda parte deste capítulo, daremos atenção ao uso do material didático: o livro do Sistema Educacional UniBrasil.

4.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E OS TEMPOS DA ESCOLA

Entre as muitas orientações e determinações que a SME encaminha para cada unidade escolar, o calendário do ano letivo destaca-se no cenário institucional. Esse calendário é construído com base na Lei n. 9394/96 (LDBEN), artigo 24, inciso I, em que se define que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluídos o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Nesse sentido, a SME define que as escolas da RMEF devem ter 200 dias letivos com a efetiva presença dos alunos. Ou seja, os duzentos dias letivos são considerados quando há atividades com os alunos, seja na escola ou fora dela. As demais atividades, como planejamento, reuniões pedagógicas, não podem interferir nesse tempo.

Em pesquisa realizada em escola pública municipal de Florianópolis, Souto-Maior (2006) problematiza a compreensão que a SME tem sobre a lei. Observa a pesquisadora que a SME fala de *efetivo trabalho* escolar, e não em *dias letivos*. A dúvida reside no fato de que efetivo trabalho escolar deveria implicar não somente as atividades com os alunos, mas também reuniões de planejamento pedagógico, reuniões de pais e formação continuada, por exemplo. Pondera a autora que todas essas atividades se fazem necessárias para que o trabalho escolar se desenvolva, ou seja, para que se promovam o ensino e a aprendizagem e se cumpra a função social da escola. Para Demo (apud SOUTO-MAIOR, 2006), é preciso que o/a professor/a esteja atualizado através da formação para promover o aprendizado do aluno. Tal atualização necessita de espaço/tempo no calendário escolar.

Segundo o professor e as professoras entrevistado/as, os 200 dias letivos estabelecidos pela LDBEN e pela SME, tal como configurados, são uma prescrição que interfere no processo de organização pedagógica, colocando obstáculos ou mesmo impedindo outras atividades, além do ensino junto aos estudantes. Impossibilita, na visão dele/as, a construção de espaços coletivos voltados para a troca de experiência que se dá por meio de reuniões pedagógicas e de planejamento, ou ainda, a formação continuada. Lembremos com Tardif (2010) que os saberes originados nas experiências profissionais são um dos saberes mobilizados pelos/as professores/as no desenvolvimento da prática.

É relatado pelo/as professor/as que as poucas reuniões pedagógicas que acontecem acabam por adquirir um caráter administrativo, ou seja, são ocupadas para tomar decisões sobre o uso de verbas e questões burocráticas relacionadas ao calendário etc.

[...] Esta semana a gente teve uma reunião que era pra ser pedagógica e ela virou administrativa porque havia outras demandas. Tinha uma parte destinada a planejamento, que era pra ser duas horas e não durou nem um minuto. Porque existia uma amostra pedagógica já planejada para a próxima terça-feira, existe uma gincana esportiva e cultural agora em outubro que se resolveu discutir e o planejamento ficou de lado. (Entrevista com a Supervisora escolar, 20/09/12).

[...] Geralmente as reuniões pedagógicas são mais informativas que pedagógicas. Isso eu venho sentindo ao longo desses anos, que o espaço pra gente discutir as questões pedagógicas diminuiu. Sempre as questões informativas, administrativas. Nunca o pedagógico, o pedagógico sempre em segundo lugar. Infelizmente é assim. (Entrevista com a Professora B, 13/06/12).

Ainda no que se refere ao calendário escolar, a Equipe Pedagógica (EP) afirma que a RME permite que se dedique às reuniões pedagógicas em um encontro, uma vez a cada bimestre e em meio período dos turnos letivos. Ou seja, são em média cinco a seis reuniões por ano letivo. O tempo, segundo a supervisora da escola, é limitador para o trabalho pedagógico:

Porque a prefeitura só permite a gente parar a cada bimestre, meio período. Então se você pegar um calendário de duzentos dias letivos do dia dez de fevereiro até o dia 20 de dezembro é humanamente impossível. Não tem tempo para nada. Porque a gente tem que cumprir vinte horas de integração escola-comunidade, que são as festas, são palestras e outros tipos de coisa. (Entrevista com a Supervisora escolar, 20/09/2012).

A Supervisora escolar segue afirmando:

Eu não posso obrigar o meu professor a vir para a escola fora do horário dele. Não posso obrigar o professor a vir num sábado ou à noite. Ninguém é obrigado, até porque na nossa ficha de frequência não tem espaço para assinar fora do nosso horário de trabalho. E o que emperra é o nosso calendário superapertado. Quando eram 180 dias letivos a gente conseguia fazer planejamento mensal. Eu era feliz naquele tempo. Hoje a gente não consegue. [...] Se eu for pegar o horário de educação física, é 45 minutos que o professor usa pra corrigir os deveres, olhar caderno, um monte de coisa. Ele não vai estar toda aula de educação física aqui comigo. E muitas vezes quando ele está disponível eu não estou, estou com outras atividades. Está bem complicada a atividade de supervisora aqui na escola. (Entrevista com a Supervisora escolar, 20/09/2012).

Percebe-se, tanto na fala da Supervisora escolar quanto da Professora B, que o tempo da escola torna-se reduzido para atividades além das aulas, com pouco espaço para o planejamento e as reuniões pedagógicas, reconhecidos pela potencialidade para a configuração de uma organização pedagógica mais qualificada. É por meio desses espaços ou na ausência deles que esse processo acontecerá e, sob os dilemas aí inscritos, será desenvolvido. Desse modo, o tempo torna-se uma dimensão importante para a atuação de cada professor/a na escola; e, como refletem Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000), será um dos condicionantes da prática docente.

Assim, quando solicitamos à Professora B que falasse das prescrições que definem possibilidades para sua organização pedagógica, ela aponta o tempo como um elemento relevante. O tempo como um “produto”, conforme Certeau (1994), que deve ser consumido, ordenando e definindo o papel do/a professor/a.

Começa pelo tempo, né? Tem que ter tempo pra sentar, pra planejar, pra me organizar, pra buscar coisas diferenciadas, pra estar estudando, pra estar refletindo as dificuldades que naquele

momento os meus alunos apresentam. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

Esse componente dos processos do trabalho escolar é citado em vários momentos como espaço importante de construção da prática. Para todos os entrevistados, o tempo é um fator que interfere no processo de configuração da organização pedagógica.

Podemos refletir sobre essa questão retomando um pouco sobre o surgimento do relógio e a Revolução Industrial, o controle do tempo na sua forma cronológica como uma necessidade para o sistema capitalista, em vista de aumentar a produtividade e o lucro. Quanto mais se produz, mais se vende e, para isso, é preciso utilizar o tempo, tornando-o útil, sem desperdícios.

Desse modo, na produção das várias dimensões da existência, ele tornou-se o tempo do mercado, das fábricas, da produção, da venda, das relações, tornando-se também o tempo da escola. É um tempo que controla cada segundo, minuto, hora. Cada gesto é medido, controlado para que se tenha o produto certo no tempo certo.

A escola, sabemos, no contexto contemporâneo que define sua função social, procura também adequar os estudantes ao meio, pois de algum modo se espera que eles integrem a sociedade. Assim, o modo de produção capitalista permeia a vida escolar, repartindo saberes, definindo o tempo das aulas, dos intervalos, dos dias letivos, o tempo de aprender e como aprender. O tempo para organizar e de planejar.

É sob essa ótica que podemos significar a permanência do calendário escolar constringendo, com seus 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, as atividades de alunos e professores/as. Segundo o professor e as professoras, um argumento central é de que se cumpra o mínimo exigido em “conteúdos”, que cada aluno saia com aprendizagens mínimas. Isso como se o tempo fosse garantia de tal alcance.

Podemos refletir sobre essa realidade com Fontana (2003), ao analisar os tempos sob os quais a escola existe como espaço educativo e como há um imaginário que ainda vigora sobre sua “boa utilização”! Para tanto, a autora retoma um dos princípios da teoria didática de João Amós Comenius, propalados em sua obra do século XVII, a *Didática Magna*. Para o autor, a escola deve desenvolver sua organização de modo que possa “[...] instruir um número muito maior de alunos, com aproveitamento muito mais certo e com maior prazer, que com a vulgar ausência de método”. Para alcançar tal objetivo, deve se utilizar do

relógio e do modelo tipográfico. Assim, cada gesto, cada passo, cada momento vivido na escola deve ser cronometrado, repartido, organizado para que seja o mais eficiente possível e principalmente para que arrebanhe o número máximo de sujeitos e para que esses possam se enquadrar na vida social.

É ainda sobre esse tempo que domina, controla, inibe e desconsidera as necessidades que emergem da realidade do ensino que o professor e as professoras da escola Vila Pescadores relatam.

É esse o tempo (re)produzido pelo sistema de produção capitalista, tornando o tempo um “produto” imposto socialmente, conforme nos relata Certeau (1994). Um tempo que define as ações da escola e constrange papéis sociais de formação humana que poderiam ser construídos no interior das relações de trabalho das escolas. Hora para corrigir, hora do recreio, hora de aplicar prova. Agora é aula de Matemática, seguida da aula de Português e assim sucessivamente.

Já Cardoso, Gerny e Souza (2011, p. 105) afirmam que a escola se organiza em vários espaços/tempos. Para as autoras, o tempo da escola se define de dois modos: *Kronos e Kairós*.

Kronos é o tempo do relógio, fixado em horas e minutos e que na escola aparece na forma de uma cronologia que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e um calendário. Kairós é o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem Kronos e dão significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana.

De modo simples, *Kronos* é o tempo/espaço estrutural, definido explicitamente, como o tempo de uma aula no espaço da sala de aula, a hora do recreio no refeitório, as reuniões de planejamento na sala dos/as professores/as ou em outro espaço. Já *Kairós* é um tempo não definido, nem determinado, *são as vivências que transcendem a esfera cronológica*, as experiências que ganham sentido. É um tempo/espaço não racional. *Kairós* é um tempo que não se vê passar. Assim, Cardoso, Gerny e Souza (2011, p. 106) simbolizam que “Espaço e tempo se entrelaçam em seus significados objetivos (de lugar e cronologia) e subjetivos (de vivência e construção de significados), formando a expressão espaço/tempo”.

O tempo e o espaço que vêm sendo requerido pelo professor e pelas professoras dos anos iniciais da escola Vila Pescadores, de modo

racional, são o tempo/espço definido pelo calendário escolar. Mas o que seus argumentos demonstram claramente é que identificam sua dimensão *Kairós*, pois o reivindicam em nome do espço para uma organização pedagógica mais qualificada.

[...] a própria organização da escola, no momento, não está deixando da gente enriquecer mais o nosso trabalho e pôr em prática outras situações. Mas por falta de espço e tempo. A gente não tem mais esses encontros e eu sinto falta disso, porque a gente é cobrada o tempo inteiro. Não por parte da direção, mas eu digo mais por parte da secretaria, a cobrança dos horários. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

Só que o tempo da escola está reduzido. Hoje a gente fala muito pouco de PPP de [...], que é o projeto da escola. Nós deveríamos estar a toda hora discutindo. Tá virando assim, você lê na internet depois a gente vai ali e dá uma mexida. Mas pouco se fala e é importante. O tempo não está permitindo. A gente está cada vez mais encurtando o tempo pra isso. E isso o nosso grupo teria que voltar a rever. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

Como se pode captar nas falas, fica evidente que o tempo estruturado pelo calendário é requerido como *Kairós*, em nome de vivências, da transformação da experiência, que nos remete à produção de sentidos e significados reais para a prática.

Um das coisas que eu sempre argumentei com a gestão da escola é o espço da gente fazer a troca de experiência. [...] eu acho que essa troca enriquece a escola como um todo. Ajuda muitas vezes refletir até mesmo a questão da nossa prática. (Entrevista com a Professora B, 13/06/12).

O desejo de refletir a prática, de trocar experiências tem como objetivo validar a prática que acontece cotidianamente, buscar um sentido perante si e seu par, perante a escola, os alunos.

Entrelaçando-se com as atividades escolares, a RME promove a formação continuada, o que implica um tempo e um espaço que são utilizados para o desenvolvimento de sua prática. No entanto, essa formação nem sempre atinge o esperado pelos/as docentes, como declara o Professor D:

Nos cursos que nós temos tido pela Prefeitura sempre tenho colocado a necessidade de se ampliar e aprofundar os trabalhos de linha teórica, porque alguns cursos é tipo chazinho e chega um momento em que nós não precisamos mais de chá, nós precisamos de coisas mais substanciais. (Entrevista com o Professor D, 14/06/12).

Ainda que sem trazer aqui o conteúdo dessa queixa, o que está sendo questionado é a qualidade dessa formação, o conteúdo dessa oferta diante das demandas docentes. Nessa fala, reitera-se que a problemática colocada pelo/as entrevistado/as remete ao conteúdo de que se reveste o tempo da formação.

Examinando a partir de um lugar que não o do/as profissional/is encarregado/as do ensino, captamos outro aspecto que precisa ser articulado com as condições do trabalho docente. Vejamos esse a partir da supervisora escolar, que alerta para o fato de que em alguns momentos o/as próprio/as professor/as “foge/m” do planejamento, pois para ela isso demanda certo esforço e dedicação:

Às vezes o próprio grupo foge um pouquinho de planejar. Entendeste? Porque planejamento dá trabalho, tem que pegar a matriz curricular, discutir cada habilidade, nossa matriz curricular da rede, tudo isso. Discutir cada conceito, isso dá trabalho para as professoras também. E às vezes eles também fogem um pouquinho do planejamento. (Entrevista com a Supervisora escolar, 20/09/12).

Cabe refletir sobre esta questão: por que tal situação acontece? Será que esse planejamento como vem sendo pensado, apontado pela Supervisora escolar, é o que o professor e as professoras buscam? Esse tipo de planejamento é o que corresponde às necessidades da prática docente? Talvez seja necessário rever não somente o tempo e o espaço

da formação e das reuniões pedagógicas, mas o modo como esses espaços e tempos vêm sendo pensados e configurados, rever como as reuniões e os planejamentos vêm sendo pensados.

Outra reflexão importante de como o tempo vem sendo configurado pela escola diante da prescrição dos 200 dias letivos é necessária. Segue a fala da Professora C:

[...] Tem o nosso planejamento. Eu considero pouco tempo. Mas, não é uma desculpa do tipo: nós não estamos fazendo por causa do tempo, não. Acho que a gente tem que conviver com o tempo que a gente tem. (Entrevista com a Professora C, 14/06/12).

Para essa professora, a problemática do tempo existe, mas não pode se tornar uma desculpa para que as reuniões de planejamento e pedagógica não aconteçam. Segundo ela, é preciso aprender a lidar com o tempo disponível, a partir de que se exige pensar em novas configurações do que existe, diante das demandas e das necessidades que todos/as os/as docentes anunciam.

Assim como é necessário repensar nos conteúdos das formações continuadas, das reuniões pedagógicas e do planejamento para que eles ganhem sentido e significado na prática, considerando o tempo de *Kairós* que transcende *Kronos*, é preciso também questionarmos qual o modelo, o olhar que a escola vem adotando para lidar com o tempo definido pelo calendário e que acaba por legitimar essa prescrição definida pelos/as professores/as, não permitindo o espaço de trocas e experiências.

Desse modo, o que estamos questionando é: qual a lógica de funcionamento da escola diante do tempo cronológico que é representado pelo relógio e pelo calendário? Quais os arranjos que vêm sendo pensados para dar conta tanto do estabelecido pelo calendário quanto das demandas da escola? As quatro horas diárias de relação aluno e professor/a devem ser quatro horas corridas em determinada sequência? Ou é possível se pensar em outra configuração dessas horas? A pergunta é se é possível se cumprir o calendário escolar em outra estrutura que a vivida pela escola hoje. As respostas para essas perguntas estão atreladas às concepções que os sujeitos que estão inseridos na escola têm sobre o tempo e o seu modo de funcionamento.

Com Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000), podemos refletir sobre essas questões, quando esses afirmam que o currículo em

ação abrange muitas dimensões, inclusive o tempo, e é fruto das experiências socioculturais, dos valores e das concepções adotadas dentro da escola. Estamos diante, por certo, da cultura da escola, que se constitui na relação com o social e o individual que cada sujeito carrega consigo.

Com base no conceito de *habitus*, de Bourdieu, podemos dizer que as respostas obtidas sugerem que o professor e as professoras desenvolveram determinada concepção de tempo e, diante de tal concepção, passaram a se relacionar com ele de tal forma que não lhes permite atuar sobre/com ele de modo que possam criar outro espaço/tempo para a troca de experiências, planejamentos e formações.

O tempo apreendido pela escola, seus atores, é um tempo que se configura, *a priori*, como um conceito abstrato que é preestabelecido, determinado, impassível a qualquer mudança em sua estrutura. Em outras palavras, é um tempo que não se comove nem se altera diante do contexto no qual está inserido.

Elias (apud CASAGRANDE, 2012, p. 105) afirma “[...] que o tempo é uma categoria passível de ser aprendida”. O modo como nos relacionamos com o tempo e as relações que construímos nesse espaço são aprendidos, não é algo dado, natural e que não pode ser reconfigurado de acordo com o contexto e suas necessidades. O tempo rígido, inflexível, que é controlado e que necessita ser aproveitado sem desperdícios é o tempo culturalmente construído pela Revolução Industrial.

Assim, o que para a Professora C seria aprender a conviver com o tempo que hoje existe na escola e dessa forma realizar seus planejamentos, reuniões etc., para Elias, implica um novo aprendizado, um novo olhar sobre o tempo, reestruturando a visão da escola sobre ele e criando uma nova configuração, uma nova cultura.

Viella (2003) indica, a partir de Fernández (1994), que é preciso refletir sobre a “[...] função da queixa na boca das professoras. A queixa funciona como inibidora do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida pela própria instituição educativa”. Segundo Fernández (apud VIELLA, 2003, p. 156),

[...] a necessidade de desativar a queixa e o aborrecimento para ativar a capacidade de perguntar. [...] há uma crença equivocada de que ao queixar-se se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação,

quando somente se está convalidando. O juízo crítico transforma, a queixa, imobiliza.

Desse modo, para que se possa de fato construir uma nova cultura sobre o tempo na escola, é preciso superar as queixas para então se analisar e refletir sobre o problema, fazendo um exame crítico sobre o ele e assim superar o dilema que é o tempo definido pelo relógio e pelo calendário.

Contudo, nessa relação que a escola estabelece com o tempo/calendário, foi possível identificar na fala de duas professoras entrevistadas uma espécie de movimento diante da prescrição que é o calendário, conforme as ideias de Certeau (1994), determinada *arte de fazer com*, uma criatividade do tipo *tática* capaz de lidar com o tempo prescrito que interfere no processo de configuração da organização pedagógica dos/as professores/as da escola Vila Pescadores. Esse movimento se revela na fala da Professora B:

Eu tô em casa e de repente eu vejo alguma coisa na televisão ou em um site. Aí já vem uma ideia e já vou lá e escrevo, já penso. Muitas vezes eu deixo de sair com a minha família para sentar, pra planejar, pra buscar situações que eu possa estar ajudando aqueles alunos com dificuldade. A questão do tempo é muito forte. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

A *tática* dessa docente, o modo como lida com o tempo prescrito pelo calendário escolar da RMEF, consiste em movimentar outros tempos/espacos, ou seja, agregar, entrelaçar outros tempos e espacos da sua vida fora da escola ao próprio tempo da escola. Isso acontece, por exemplo, em um momento em que assiste a um programa de televisão, em que pode surgir algo que contribua para o seu planejamento. Noutras palavras, o tempo em que assiste a um programa de TV qualquer vira também um tempo de planejamento pedagógico, um tempo de reunião pedagógica, que acontece não com seus pares da escola, mas com outros “pares” fora do cotidiano escolar, sujeitos que a partir de alguma fala, história ou notícia podem contribuir para o desenvolvimento da sua prática. Ao navegar pela internet, mesmo sem a intencionalidade de acessar para planejar, pesquisar ou estudar, ela afirma que esse pode ser um momento em que pode surgir algo que contribua com a sua prática. Desse modo, o tempo de distração,

relaxamento, como assistir à televisão, também vira um tempo da escola, de planejamento, de aprendizado para a sua prática. Todos os tempos/espços viram tempos de *caça*, de atenção a uma oportunidade.

A professora segue afirmando:

Final de semana eu não abro mão, eu tenho a minha família. Eu já passo oito horas aqui dentro. Só que eu também tenho a responsabilidade de pensar que eu lido com seres humanos, que eu quero o melhor para essas crianças. (Entrevista com a Professora B, 13/06/2012).

Arroyo (2010, p. 129) afirma que “[...] a vida toda se mistura com a condição de professor. É um modo de vida, de dever-ser que tenciona todas as dimensões, tempos e vivências”. Assim, poderíamos afirmar que a Professora B não abre mão do seu tempo em outros espaços, família, lazer etc.; contudo, aproveita o que esses tempos têm a oferecer para entrelaçar ao tempo/espço da escola. O tempo/espço da escola não é concretamente alterado, modificado, o calendário “permanece” o mesmo perante o olhar da RMEF. Não é diretamente sobre esse tempo que a Professora B cria sua *arte de fazer com*; no entanto, esse tempo/espço da escola se modifica quando é entrelaçado a outros tempos/espços fora do cotidiano escolar.

Já a Professora C, para dar conta dessa dimensão tempo/espço, da imposição do calendário escolar, busca se utilizar da afinidade com seus pares:

Eu tenho afinidade, tem a questão da afinidade também, eu tenho afinidade com a professora do lado [a Professora B].¹⁵ Nós estamos sempre em contato, eu sei o que ela dá, eu sei o que... Isso é importante, trabalhar afinidade na escola. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

Na presença de um tempo/espço que se impõe como dimensão que condiciona a configuração de uma organização pedagógica e na

¹⁵ Devido à necessidade, não divulgamos os nomes dos/as professores/as que participaram das entrevistas. Neste momento que a professora cita o nome da colega, daí nós o trocamos pelo nome fictício atribuído a essa professora.

impossibilidade de um contato com todos os seus pares, ela busca na afinidade um caminho para dar conta desse processo. A Professora B é a sua colega mais próxima, com sala de aula vizinha a sua na escola. Nesse sentido, o tempo/espaço é encurtado pela distância física entre os pares, também tornada uma tática para dar conta desse processo, que é a troca que possibilite dar conta da organização pedagógica. O fato de ter afinidade com sua colega, combinada à proximidade física, torna-se um recurso para auxiliar na superação do tempo/espaço.

Por fim, observamos que foi possível, até então, identificar por meio da fala do professor e das professoras uma queixa consensualizada diante da inscrição do calendário, tal como ocorre na RME. Nessa rede, o calendário é entendido como uma imposição. Configura-se, segundo Michel de Certeau (1994), um “produto” imposto na escola. O tempo prescrito condiciona e constrange o tempo de *Kronos*, e as professoras também buscam o tempo de *Kairós*, que envolve o tempo/espaço da vivência e que transcende o relógio e o calendário. Compreendemos ainda que, mesmo diante da definição de um novo calendário, não há garantias de que esses professores terão vivências significativas para sua prática, pois essas dependem de como estão sendo pensados os conteúdos das formações, do planejamento e das reuniões pedagógicas. E, finalmente, entendemos que a cultura que a escola constituiu sobre o tempo, a concepção que tem sobre ele, seu olhar, interfere no modo que se relaciona com o tempo/espaço e como irá agir perante ele. Não obstante, o professor e as professoras, mesmo diante de tal prescrição, conseguem, por meio de uma arte de fazer, no uso da tática, criar mobilidades que lhes permitem lidar com o prescrito e desenvolver sua prática.

Assim, ainda na busca de outras mobilidades da prática docente que permitem configurar uma organização pedagógica, discutiremos no próximo tópico a determinação no uso de um material didático, o livro/apostila, que irá, assim como o tempo/espaço, ser um condicionante no processo de configuração da organização pedagógica.

4.2 O LIVRO DIDÁTICO E A AUTONOMIA DOCENTE

No capítulo anterior discutimos o tempo e a relação que a escola e seus atores constituem com essa dimensão que está presente nas práticas de ensinar, bem como os possíveis movimentos de “enfrentamento” diante de tal relação. Neste capítulo iremos refletir

sobre um segundo aspecto, o livro didático, identificado por uma professora como adquirindo um caráter prescritivo no processo de organização pedagógica.

Quando questionamos os/as docentes sobre o que atuava prescritivamente sobre seu trabalho, primeiramente, responderam que não havia prescrições. Contudo, durante as entrevistas foram surgindo queixas e descrições que assinalavam para esse caráter, entre elas, o livro didático adotado pela escola: *“Porque agora cismaram com essa tal de apostila que todo mundo, todo professor é obrigado a usar”* (Entrevista com a Professora A, 11/06/12).

A escola Vila Pescadores, no ano de realização desta pesquisa, vinha trabalhando com o livro do Sistema Educacional UniBrasil. Esse material é utilizado em 20 unidades educativas da RME, entre escolas básicas e desdobradas. No entendimento de uma das entrevistadas, esse material didático, que inclui o livro, influencia em como a prática será desenvolvida. Assim, ele atua no processo de configuração da prática, na organização pedagógica.

O Ministério da Educação possui, entre suas ações, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa que permite às escolas da rede pública de todo o país escolherem o livro didático. Essa escolha ocorre a cada três anos e é feita por segmentos. No ano de 2012 foram escolhidos os livros que serão utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental – de 2013 a 2015.

A escolha, a princípio, é (ao menos deve ser) realizada na perspectiva da escolha democrática nas escolas, ou seja, por meio de um diálogo entre os principais sujeitos envolvidos nesse processo, equipe pedagógica e os/as professores/as. A ideia é de que precisa estar articulada às demandas curriculares de cada unidade, conforme os objetivos traçados no seu projeto político-pedagógico, com base nas concepções que cada uma define como norteadora para seu atendimento educativo.

No entanto, além do material do PNLD, a RMEF vem implantando nas escolas outro material didático desde 2010, o qual não está entre aquele proposto pelo PNLD. Esse, que é para os anos iniciais do ensino fundamental, é fornecido pelo Sistema Educacional UniBrasil – Coleção Caminhos –, e foi criado para atender ao ensino público em uma parceria com as Secretarias Municipais de Educação. Além do próprio material didático, o Sistema oferece consultoria, palestras para pais e formação para professores/as, sob o propósito de auxiliar o uso do material. É o que relata a Professora A:

Nós temos uma apostila que a Prefeitura manda. A gente tem curso. Esse curso é todo mês. É um dia de curso, no qual eles ensinam como tem que trabalhar com a apostila, explicam a importância de trabalhar aquela apostila. (Entrevista com a Professora A, 11/06/12).

Hoje, na RMEF desde sua implantação em 2010, são em média 20 unidades educativas entre básica e desdobradas.¹⁶ Em declarações constantes do SEU, anuncia-se uma visão sócio-histórica de educação e defende-se que ele contempla “uma metodologia própria que favorece a prática interdisciplinar, visando a construção do conhecimento pelo aluno”¹⁷. A princípio, o material estaria de acordo com as perspectivas defendidas pela RME, sua matriz curricular, buscando desenvolver os conteúdos em uma visão interdisciplinar.

Nos anos iniciais do ensino fundamental em que o material foi implantado, os livros correspondem a um total de 12 da Coleção Caminhos, sendo distribuídos da seguinte forma: o 1º e o 2º anos correspondem a dois volumes cada, mais os encartes. Do 3º ao 5º são quatro volumes, sendo dois para cada bimestre ou conforme o critério estabelecido pela rede. Além disso, há o material do/a professor/a, contendo dois ou quatros volumes, conforme o ano que se está trabalhando, o livro de Artes e de Educação Física. O material do/a professor/a traz o referencial teórico e encaminhamentos metodológicos, critérios de avaliação, conteúdos e orientações de como trabalhar cada conteúdo. Os dois primeiros volumes acompanham encartes como alfabeto gigante e jogos.

Segundo a RME, a escolha por esse material oferecido a unidades pela rede se deu a critério das escolas, para suas ações pedagógicas, proporcionando instrumentos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o material não teria sido implantado por imposição nas escolas. A ideia consiste em que o/a professor/a se oriente por esse material, mas que não se restrinja a ele, que seja uma referência para o/a professor/a trabalhar em sala.

Contudo, há certo desconforto perante o uso desse material, como transparece na fala da Professora A:

¹⁶ As escolas básicas da RMEF abrangem o ensino fundamental I e II, ou seja, do 1º ao 9º anos, já as escolas desdobradas atendem apenas ao fundamental I, do 1º ao 5º anos.

¹⁷ Sistema Educacional UniBrasil: <http://www.sistemaunibrasil.com.br/institucional.php>.

[...] agora cismaram com essa tal de apostila que todo mundo, todo professor é obrigado a trabalhar. [...] Porque agora a Prefeitura já dá o que o professor tem que trabalhar. Então a gente tem que seguir aquilo ali entendeu? [...] a Prefeitura manda tudo pronto agora. O professor que se forma em pedagogia... Tu és professora das séries iniciais? Então tu já sabes? Vem tudo pronto. É colégio público? Então tu já sabes que vem tudo pronto. Que a Prefeitura vai lá e manda aquele material. Está tudo aqui, professor, pega, faz e passa. O que eu acho que não é assim, que o professor tem que buscar mais. (Entrevista com a Professora A, 11/06/2012).

Para ela, o material assume no contexto do seu trabalho um caráter de imposição: *“Então, na verdade, assim, eu trabalho com a apostila, mas por obrigação, não com alegria, sabe? Eu gosto de trazer o conteúdo para a criança, eu buscar, fazer o meu projeto, eu ir atrás”* (Entrevista com a Professora A, 11/06/2012).

Essa docente mostra-se desconfortável com o fato de seu trabalho estar sendo orientado por outros e não por ela mesma, sente-se pressionada e alijada da autonomia para definir seu trabalho.

A esse respeito caberia uma ampla reflexão sobre o tema, pois a autonomia tem sido entendida como a desapropriação do trabalho docente. Contudo, Contreras (2002, p. 216) afirma que autonomia implica muito mais que o poder de decisão ou de escolha a respeito de determinado aspecto da educação. A autonomia está, para esse autor, na capacidade de diálogo dos/as professores/as e da comunidade social,

[...] deve basear-se nas vinculações com a sociedade e no reconhecimento dos direitos desta, buscando o diálogo, da mesma forma, a comunidade social deve basear sua ação no reconhecimento dos professores e na pretensão de diálogo.

Embora a autonomia docente seja um aspecto importante no processo de configuração do ensino, não será aqui abordada com amplitude, pois exige uma ampla reflexão que envolve aspectos variados, o que nos levaria a seguir outro caminho que não corresponde aos objetivos desta pesquisa.

O material didático implantado pela RME, embora tenha sido acolhido por algumas escolas, parece ser mais um “produto”, segundo a perspectiva de Michel de Certeau (1994), que mais uma vez define papéis e ações no âmbito da escola.

Desse modo, temos, de um lado, a RME afirmando que o material é uma opção para/da escola sobre o qual se espera uma ação de modelação e, de outro, temos o desconforto por parte de alguns/mas professores/as, pois identificam na organização pedagógica real da escola obstáculos para definirem como desenvolver a sua prática, conteúdos, materiais didáticos etc. Esse conflito tem ainda na escola um elemento agregado, pois lembremos que a EP dessa unidade afirma – ver no item em que discutimos o tempo na escola – que os/as próprios/as professores/as fogem do planejamento e que em determinados momentos seguem exatamente a apostila.

Esses elementos são marcadores de conflito no processo de atribuição de significado e mesmo de orientação dos processos de organização pedagógica. Destaque-se, por exemplo, que há atividades formativas para os/as professores/as de todas as escolas envolvidas com o propósito estrito de instrumentalizar para o uso desse material. Ou seja, essas formações oferecidas pela rede, que, segundo a Supervisora escolar, existem porque a gestão da rede adotou o material, são direcionadas ao uso do material e não em vista do desenvolvimento de um/a professor/a, capaz de lidar com uma multiplicidade de materiais didáticos, ou seja, capaz de buscar possibilidades outras que o/a torne um/a pesquisador/a. A cultura da RME nas formações é de mostrar aos/às professores/as o que fazer e como fazer, e não a promoção de uma cultura em que construam seu próprio fazer.

Outro conflito consiste no fato de que a professora assinala o desejo de desenvolver sua prática, aposta em sua capacidade para definir suas ações, mas, ao mesmo tempo, em muitos momentos, devido às condições do contexto, segue estritamente a estrutura didática da apostila.

Nesse sentido, é necessário, mais uma vez, pensarmos nas condições sociais, materiais, nos saberes, segundo Tardif (2010), que possibilitam a cada docente, se não romper totalmente, criar outras possibilidades diante daquilo que julga inadequado, nesse caso o livro didático prescrito.

O questionamento que emerge é sobre quais as condições materiais para que os/as professores/as, de fato, não se restrinjam ao uso de um material didático? Há atividades de formação que atendam a essa

demanda? Que tipo de formação inicial e continuada vem sendo oferecido? Os saberes que desenvolvem são relacionados ao como usar determinados materiais e se adequar a eles? Ou são saberes que buscam desenvolver sua prática, não se limitando ao uso de determinados materiais didáticos e pedagógicos, buscando estar de acordo com as reais necessidades do contexto?

A configuração de tempos/espço para planejamentos, conforme discutimos anteriormente, para além de suas dimensões físicas, mas em seu conteúdo, a forma como é pensada, acaba por contribuir para que a apostila seja dominante no trabalho de ensinar em determinados momentos da ação docente. Outra condição que influencia é sua jornada de trabalho, sendo muitas vezes de 40 horas e ainda em escolas diferentes, o que contribui para que acabe se apoiando em um material que, afinal, organiza as atividades didáticas e é legitimado pelo sistema de ensino.

É preciso, pois, compreender que há múltiplas dimensões que contribuem para que um/a professor/a, mesmo diante das queixas em relação ao material prescrito, acabe por segui-lo em seu desenvolvimento curricular. Mesmo quando pode realizar outras escolhas, como no caso do PNLD, em que há possibilidades mínimas para selecionar um material que se ajuste aos seus valores, concepções e ideias e que leve em consideração o PPP da escola, por exemplo, o professor poderá optar por outro que não seja o ideal na sua concepção. Por que isso ocorre? Pelas respostas das entrevistas, percebemos que há uma “economia pedagógica”, pois, quando percebem que terão dificuldades, algum tipo de problema relacionado ao material, por exemplo, de uma formação ou tempo/espço para usá-lo adequadamente e essas condições não existam, a solução será assumir algo, ainda que não corresponda aos seus interesses e convicções.

Uma segunda situação é apontada pela Supervisora pedagógica:

Às vezes a própria apostila até tenta fazer a interdisciplinaridade, mas aí o professor não entende o que é e não consegue fazer. Aí acaba fazendo esse dia Matemática, esse dia Geografia, aí vai pulando as coisas e depois volta. (Entrevista com a Supervisora pedagógica, 20/09/12).

Há situações em que, mesmo seguindo a referida apostila, o/a professor/a acaba por reduzir seus alcances, pois “o professor não

entende o que é [...]’. Essa fala revela o processo de modelação do currículo, ou ainda, uma tática em que, mais uma vez, diante das condições materiais e socioculturais, o/a professor/a não se apropria do material. Podem se combinar aí duas razões: o/a professor/a realmente não ter compreendido o que é interdisciplinaridade e julgar-se sem condições de realizar o trabalho; ou o/a professor/a ter julgado que determinado conteúdo/atividade não é pertinente para seus alunos. É a análise de uma situação real e concreta que o/a levará a fazer determinadas escolhas.

Ainda no que diz respeito a seguir o material didático ou não, a sentir-se constrangida/o por ele, experienciando sua presença como uma imposição, pode-se interpretar que isso se relaciona também com o modo como cada professor/a, na estrutura de trabalho da rede, se depara com ele, com as “vozes” que o orientam na organização pedagógica do ensino. Isso se revela na fala da Professora C:

Se eu achar, por exemplo, que a apostila [...], eu não fico preocupada que eu tenho que acabar a apostila. São quatro apostilas, eu nunca fiquei preocupada que tem que fechar as quatro, porque se eu não chego nas quatro, eu digo por que não cheguei. A nossa alfabetização agora mudou. A forma de ver a criança... Eu tô com uma criança,¹⁸ até o menino saiu, que não era alfabetizada. Então como é que eu ia chegar e dizer pra ele: vai aprender quatro apostilas. Isso não existe. Sabe o que eu digo para as pessoas? As pessoas às vezes ficam frustradas porque não falam. Eu acho que o falar em uma escola é importante e as pessoas não falam, as pessoas se fecham. Tem gente que, ah, a Prefeitura disse que nós temos que dar conta da apostila. Aí eu questiono: e o que tu falaste? Tu que estás vivendo dentro da sala de aula, o que tu falaste para a pessoa? Então as pessoas mais novas elas não questionam, eles têm que questionar. O máximo que a gente vai escutar é um não e a gente tem que argumentar. Eu sempre vivo de argumentação. Querem as coisas, se eu tiver

¹⁸ O aluno é de uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

tempo eu abro e faço. Quando não... Oh, nós estamos aí na escolha do livro, do livro didático, a supervisora deixou o livro aí pra nós. Vamos olhar? Vamos. Então cada um olha e depois nós vamos ter um dia, sentar e vamos conversar sobre esse livro. Então às vezes a minha amiga aqui quer um livro e eu quero outro e eu vou dizer por que eu quero outro livro. Porque eu li o livro e eu sei o que tem dentro. Às vezes as pessoas não questionam, talvez por falta de conhecimento ou bagagem, não sei. Isto ajuda muito, eu acho, eu aprendi assim. Quando eu cheguei aqui também, fui a primeira professora aqui, acatava tudo que escutava. A gente escuta tanta coisa, tem que acatar? Tem, mas se tu começa a conhecer o grupo... Aprendes a não acatar tudo que tu escutas. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

O depoimento dessa docente traz elementos sobre a experiência coletiva com o que é prescrito. Em sua fala fica evidente que um dos saberes, os saberes experienciais desenvolvidos por ela, no sentido indicado por Tardif (2010), é mobilizado no trabalho com a apostila, na modelação do seu conteúdo em suas atividades.

Esse saber da experiência, construído em um tempo/espço, dos dilemas da prática instrui a professora diante de determinado contexto, por isso ela necessita posicionar-se para resolver problemas da sua prática. E, nesse caso, se municiou para argumentar, defender e sentir-se legitimada no contexto real do ensino, que é onde efetivamente emergem necessidades da prática. Ela ainda afirma que

Nós que trabalhamos com a apostila, então não podemos esquecer a apostila, [que] é preciso dar uma sequência. Não que é obrigada a ficar só naquilo, mas que a gente também tem que respeitar, já que a Prefeitura, algumas escolas da Prefeitura estão trabalhando [com a apostila], então que também não se esqueça dela, que não fique ali pra bonito. (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

Com sua fala, a docente expõe um cenário com distintas configurações em relação à presença do SEU, o material didático. Sua

argumentação sugere um modo de apropriação pelo qual ela define, a partir de suas concepções, como ele integra seu ensino. Novamente, com Tardif (2010), podemos defender que um tipo de saber da experiência permitiu que assumia algo objetivo, qual seja, que é ela que detém o maior conhecimento sobre sua própria prática e que daí devem derivar suas decisões do trabalho curricular. Ainda que se pudesse vir a problematizar o conteúdo dessa atuação, que se pode identificar como expressão de autonomia, importa lembrar que a Professora C – tal como mostramos no Capítulo 3 – é aquela que argumenta sob uma visão crítica acerca do desenvolvimento de cada indivíduo, que defende que temas como currículo e novas formas de aprendizagem sejam objeto da formação e que reconhece o caráter dinâmico da existência de cada sujeito no mundo. Lembrando, ela diz que *“Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro”* (Entrevista com a Professora C, 14/06/2012).

Sendo assim, os/as professores/as da escola Vila Pescadores, diante de seus saberes e do contexto da prática, constroem caminhos – ainda que singulares – para lidar com o caráter prescritivo presente no processo de organização escolar. A Professora A, que é quem aponta o caráter prescritivo do material didático, afirma que *“Vou atrás, corro atrás. Vou atrás de pesquisa, pego outros livros didáticos para trabalhar com eles. Vou me virando. Não fico só naquilo”* (Entrevista com a Professora A, 11/06/12).

Diante do seu descontentamento com o material, julgando-o pobre, a professora não descarta o material, *“pois a gente tem que seguir aquilo ali, entendeu? [...] Eu tenho a obrigação de terminar a apostila”*, mas procura enriquecer o que julga “pouco” com outros materiais:

Só que eu sigo, mas eu saio um pouquinho. Eu pego livros diferentes, com textos pra passar para eles. Muito material. Coisas diversificadas, porque eu acho aquilo ali muito... Como posso te explicar a palavra... Muito pouco, muito vago para eles. (Entrevista com a Professora A, 11/06/12).

O que se compreende, a partir de sua fala, é que a Professora A acaba agregando outros materiais, construídos por ela mesma, ao

material já desenvolvido pelo SEU. Pode até mesmo reelaborar as atividades presentes no próprio material, desenvolvendo-o de outra forma como, por exemplo, se é uma atividade que deveria ser individual, procura desenvolver em dupla. Pode ainda transformar uma atividade que seria apenas de produção escrita em uma atividade que envolve jogo.

Pode-se considerar, de acordo com os/as docentes, que o movimento de cada um/a ocorre – ao menos pelas ênfases que informam – como decisão isolada, se pensarmos que todos/as ensinam em uma mesma escola. Ou seja, o repertório que cada um/a constrói a partir de seus dilemas não é compartilhado de modo a promover elaborações coletivas. Isso nos remete ao que se tem discutido sobre a autonomia na docência e a compreensão que tem dessa “condição”, no cenário das práticas e da formação profissional. Não é demais articular o isolamento na resolução de problemas com algo que é pautado na discussão sobre autonomia no exercício da docência, qual seja, a fragmentação do trabalho, que tem como uma de suas consequências mais nefastas a desapropriação do seu saber e a vulnerabilidade a que expõe cada profissional no contexto de interlocução sobre currículo.

Diante do exposto, podemos compreender que a prescrição não revela seus matizes todos, mas se faz notar por meio de mecanismos combinados, como no caso da RME ao implantar o livro SEU nas escolas. Combinando o discurso pela inserção de um material curricular que deve ser objeto de modelação pelos/as professores/as, com atividades de formação com caráter instrumental técnico em relação ao conteúdo e ainda com o cenário de fragmentação do trabalho coletivo na escola, o que se depreende é que sua presença impõe esforços contínuos a cada docente, dos quais nem sempre se consegue produzir elaborações críticas e um trabalho que supere a proposta *in stricto*.

Finalizamos, defendemos que a (suposta) adesão ao material prescrito instiga a que sejam reveladas as condições do trabalho pedagógico, os saberes docentes mobilizados pela/a professor/a perante os dilemas gerados no encontro com os materiais prescritos, em seus movimentos de modelação do currículo – seja “pulando páginas” do material utilizado, seja (re)construindo a proposta da apostila pela busca de materiais didáticos que respondam a suas expectativas e concepções para o ensino de seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de pesquisar sempre representará um desafio, seja qual for a sua perspectiva ou a área de conhecimento de referência em que está situado. Isso porque envolve a busca por representar, senão na totalidade, ao menos parte de dada realidade. Tal busca, por sua vez, sempre representa a busca de possíveis respostas a questões que emergem das práticas sociais, o que revela o quanto pesquisar constitui parte do ato humano – em permanente transformação – de construir conhecimento.

Em se tratando das ciências humanas, o que torna o desafio maior são as demandas que o próprio movimento do conhecimento traz, impondo a quem pesquisa o esforço por costurar a leitura da realidade pelas linhas do tempo, da história social, pela conjuntura política e econômica. É com isso que nos defrontamos ao pesquisar a educação! Como já observou Pimenta (apud CONTRERAS 2002, p. 17), a educação é “[...] um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam”.

Nesta ótica, construir um objeto de pesquisa que tem na docência – aqui entendida como a prática de ser professor/a – o seu interesse, e sendo essa um trabalho sobre seres humanos e para seres humanos, trata-se, pois, de um processo impregnado desse caráter de desafio. No trabalho emergem múltiplas dimensões, com nuances diferenciadas: cada sujeito com sua história, cultura, significação, crenças e desejos. Cada sujeito com caminhos marcados pela cultura, pela vivência. Como abarcar tantas histórias?

Reconhecidas essas condições do fazer pesquisa em educação, é preciso dizer que em *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares* vivenciei a difícil tarefa de dar voz a outras vozes por meio da minha própria voz. Foi o anseio de entender o que minha voz dizia durante a minha prática que me fez buscar outras vozes. Foi pela necessidade de me encontrar como professora que busquei outros encontros. De algum modo, isso traduz o quanto somos seres relacionais, sendo na interação com o(s) outro(s) que “identificamos” a nós mesmas/os. Ao finalizar o trabalho de sistematização de todo o material desta pesquisa, posso afirmar que foi na relação com cada sujeito entrevistado que pude entender mais de mim mesma, mais do meu ser professora. E aí encontrei (me) nesta condição do ser professora, de que essa prática, inevitavelmente, tem a

ver com estar-se mergulhada/o em processos diversos. Envolve lidar com imposições e determinações, desafios e (construir) enfrentar dilemas. Contudo, o modo como cada ser professor/a responde às situações decorrentes da sua prática sempre será único! As trocas, as conversas com nossos pares até podem nos oferecer direções possíveis, mas o caminho construído por nós nunca será percorrido pelo/a outro/a. Afinal, nós docentes temos histórias familiares, crenças, valores, construímos significados diferentes perante práticas compartilhadas. Assim, a pesquisa realizada inscreveu pela reflexão teórica o que já era a experiência como professora o que a pesquisadora Roseli Fontana tão bem discute (2010, p. 28):

[...] o fato de estarmos diante de um professor ou de uma professora, de um (ou de uma) jovem profissional recém-formado(a), ou de alguém às vésperas da aposentadoria, o fato de trabalharem (ou não) por necessidade, o fato de serem parte (ou não) da comunidade com quem (onde) trabalhavam, implicavam diferenças quanto aos modos de elaboração da condição profissional, quanto às formas como as relações de trabalho – as determinações, os controles, a hierarquia, a presença do estado – eram vividas. A condição de raça, numa sociedade racista como a nossa (“você já teve uma professora negra?” – pergunta-nos Eliane Marta T. Lopes), também fazia a diferença. Além disso, a própria relação do ensino, articulando num mesmo processo e espaço o professor e um conjunto de alunos de origens e histórias diversas, em condições de produção também variáveis, multiplicava a diversidade.

O desafio também se deu diante do fato de buscarmos, por meio dessas vozes, articularmos com outras pesquisas que já apontam em relação aos processos formativos de professor/a – seja a formação inicial ou a continuada. Ainda é importante destacar do processo da pesquisa o desenvolvimento das entrevistas, que, embora realizadas a partir de roteiro rigorosamente construído com base nos objetivos e nos referenciais teóricos, tive dificuldade em conduzi-las de modo a ampliar as declarações de cada profissional para que os seus enunciados pudessem ganhar densidade e particularidade e assim me permitissem uma análise mais complexa. Efetivamente, a entrevista requer exercício

e análise crítica como técnica para pesquisa qualitativa para que possa oferecer o conteúdo complexo da prática e da sua representação pelos sujeitos.

Considerada essa condição, reitero que, de uma perspectiva em que se entrelaçam a história pessoal e a responsabilidade que se assume em face dos desafios contemporâneos que os/as pesquisadores/as da educação assinalam, o presente trabalho também reivindica que sejamos ouvidas/os, que nosso fazer, nossa experiência não seja ignorada. Como procurou mostrar a pesquisa, a fala de cada professor/a, o currículo, a prática, estão em constante processo de modelação pelos/as profissionais, a partir do contexto social, das demandas e dos dilemas daí decorrentes. As *táticas de resistências*, a *arte de fazer com*, estão presentes na prática docente, mesmo que de forma não intencional, com o objetivo de dar sentido e significado as suas ações. A respeito desse movimento traçado pelos/as professores/as para superar as prescrições que se impõem sobre a sua prática, ou seja, *as táticas e as modelações*, objeto central desta pesquisa, percebi que nas entrevistas foi possível captar apenas um indicativo de que esse movimento existe, confirmando a hipótese inicial desta pesquisa, qual seja, que de fato esse movimento acontece, que é desenvolvido pelos/as professores/as. No entanto, esse movimento, a arte de fazer com, se mostrou de forma mais abrangente, como um anúncio. Desse modo, percebi que é preciso ampliar os estudos para conseguir captar um movimento mais direto que indique como, de fato, a burla, a arte é desenvolvida, que se apresente mais em suas microações.

Um outro aspecto que desejo realçar neste momento diz respeito a uma distinção prévia que era uma espécie de hipótese sobre o ser professor/a na condição de ACT e de efetivo na rede. Durante a pesquisa tinha, entre outros, o objetivo de mostrar como professores/as efetivos/as e ACTs lidam com as imposições sobre o processo de configuração da organização pedagógica a partir de determinada cultura da escola. De algum modo, pressupunha que os/as professores/as efetivos/as, e há mais tempo na cultura de uma escola, diferenciam-se de ACTs, com suas experiências diversificadas em unidades distintas. No entanto, o que observei foi que, embora o/a professor/a ACT carregue as vivências e as experiências dos outros espaços, seu modo de lidar com as determinações e as imposições está relacionado muito marcadamente ao contexto no qual está inserido/a no momento, ou seja, na escola em que está atuando.

Neste momento desejo tecer considerações sobre as dificuldades que se fizeram presentes no desenvolvimento da pesquisa

quanto à definição dos sujeitos. Primeiro porque, ao contrário do que se pensa, o/a professor/a efetivo/a também marca uma grande rotatividade da RMEF. Isso trouxe dificuldades para encontrarmos professor/a com mais de cinco anos em uma mesma escola. Esse aspecto era importante ao analisarmos os aspectos da configuração pedagógica perante as imposições relacionadas às práticas de ensinar.

Segundo porque ainda há uma resistência por parte do/a professor/a em receber pesquisadores nas escolas. É preciso rever e traçar projetos de diálogos entre a universidade e as escolas para que possamos, de fato, empreender mudanças na educação. Em especial, é preciso contemplar a questão da relação pesquisador/a e professor/a pesquisado/a, buscando superar a hierarquização entre aqueles que constroem um saber sistematizado e cientificamente referenciado e os que estão imersos nas práticas sociais do ensinar. Considero que a presente pesquisa, ao abordar o processo de modelação do currículo pelo/a professor/a, busca justamente romper com essa hierarquização, juntando-se a outras investigações pelo reconhecimento das reflexões/vozes desses sujeitos. Efetivamente, não se pode desvincular dessa relação a própria condição da organização pedagógica escolar, o que parece contribuir para o distanciamento entre os saberes acadêmicos – que uma pesquisa efetivamente pode mobilizar – e os repertórios das práticas de ensinar.

No presente trabalho propus verificar qual o movimento realizado por professores/as no processo de configuração da organização pedagógica, diante das prescrições que incidem sobre a sua prática. Com base em Michel de Certeau (1994), sustentei que se utilizam de táticas para lidar com tais prescrições e constituir um currículo modelado, conforme Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000) argumentam.

Quanto ao objeto desta pesquisa, o processo de configuração da organização pedagógica perante as determinações e as imposições, é possível considerar que: a) as determinações e as imposições sobre a prática docente nem sempre se revelam através de documentos, diretrizes e leis, mas podem acontecer por meio de mecanismos diversos que não se mostram de uma maneira clara, mas por meio de indicações ou sugestões, e das próprias condições de trabalho na escola; b) para alguns/mas docentes tais imposições e determinações são muito presentes/visíveis, interferindo como obstáculos à prática, enquanto para outros/as elas são incorporadas como parte do cenário de atuação, visto que emergem práticas mais autônomas de docência; c) o modo como cada professor/a atua a partir das prescrições, a sua *arte de fazer com*,

está, pois, atrelado a sua vivência, à experiência na docência, com base na articulação de saberes construídos e adquiridos pela prática e na prática (TARDIF, 2010). Tal distinção autoriza a reforçar as reivindicações pela formulação de políticas de formação continuada e de gestão da rede de ensino sob a perspectiva dos processos dialógicos com o/a professor/a. Creio que o compartilhamento dos diversos saberes de trabalho constituídos e em poder de cada sujeito qualifica a leitura da realidade escolar, como contribui para retirar da solidão o trato dos dilemas que emergem no cotidiano do trabalho de ensinar.

Concluindo, um novo caminho a ser percorrido a partir daí seria entender quais os saberes mobilizados, e em que situações, para desenvolver uma ação do tipo tática, pois, conforme Tardif (2010), os saberes docentes são de natureza diversa. Para isso uma pesquisa de cunho etnográfico, combinada com a recolha de depoimentos minuciosos sobre trajetórias no ensino, poderia ser a ferramenta teórico-metodológica oportuna para alcançar elementos da prática como os significados atribuídos ao movimento concreto do ser professor/a.

Por fim, fica o desejo de que esta pesquisa tenha contribuído para o processo de reflexão da prática e da configuração da organização pedagógica dos/as professores/as, bem como fortalecido formas críticas – para além do ensinar como técnica – de pensar a formação de docente como construção com e não para professores/as.

Um olhar não pode representar a verdade de todos os olhares. Esta pesquisa não tem como objetivo revelar certezas, mas possibilidades. Não posso afirmar verdades absolutas e tampouco pretendo ser a única verdade, pois a criatividade intrínseca em nós, humanos, nos permite (re)criar verdades a cada dia de nossa existência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Quem de-forma o profissional de ensino? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003. p. 103-117.

_____. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORDADERIA. *Bordaderia século XXI*. Disponível em: <<http://bordaderia.blogspot.com.br/2010/06/bordaderia-seculo-xxi.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CARDOSO, Terezinha Maria. *Cultura da escola e profissão docente: inter-relações*. Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

CARDOSO, Terezinha Maria; GERNY, Roseli Zen; SOUZA, Ana M. B. de. *Organização escolar*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino: uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 11-32, maio-ago. 1999a.

_____. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999b.

CASAGRANDE, Ana Lara et al. Problematização do tempo na escola. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 41, p. 101-123, set./dez. 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*.

Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Professor e compromisso com a aprendizagem na nova LDB: discutindo a questão dos 200 dias “letivos”. *Ensaio: Avaliação Política Pública*, Rio de Janeiro: EDUC, v. 5, n. 16, jul./set. 1997.

DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. *Educação & Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 117-137, jan./jun. 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Proposta Curricular*. Florianópolis: SME, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Florianópolis*. Florianópolis: SME, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

_____. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, M. A. L. (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003. p. 119-142.

FUDISSAKU, Silvio. *Mãos de Ariadne*. Disponível em: <<http://maosdeariadne.wordpress.com/2011/01/21/bordar/>>. Acesso em: 10 set. 2012.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 21 nov. 2012.

LAFFIN, M. H. L. F. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. 2006. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LOPES, A. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANI, Maria de Fátima M. *Barreiras à criatividade no trabalho docente*. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/mesa_debates/art20.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MARIANI, Maria de Fátima M.; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade do trabalho docente segundo professores de História: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, número 1, p. 27-35, 2005. 2005.

MENDES, Miriam R. *Da resistência às invenções criativas: um olhar certeaniano ao movimento da prática avaliativa de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____; _____. *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Investigando a criatividade junto a professor@s: pesquisas brasileiras. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2009.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-142, 1991.

_____. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

OLIVEIRA, Fabrício Gabriel Gonçalves de. *Análise da evolução do processo de ocupação urbana do bairro João Paulo-Florianópolis*. *Revista Discente Expressões Geográficas*, Florianópolis, n. 1, p. 103, jun. 2005.

PEREIRA, Talita Vidal. *Novos sentidos da formação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5325-Int.pdf>>. Acesso em: 20. set. 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*. São Paulo: FDE, 1998. p. 205-251. (Série Idéias, n. 30).

PHILIPPE, Thurler; GATHER, Mônica (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Ernaldina Sousa Silva. *A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 63-91.

_____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). 236 *itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro: DP&A, p. 137-179, 2003.

SARTI, Flavia M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério dos anos iniciais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia e formação de professor@s no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos*. Disponível em: <www.pucrs.br/sbec/evt2008/trab35.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. CEDES*, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 30 maio 2011.

SISTEMA EDUCACIONAL UNIBRASIL. Disponível em:
<<http://www.sistemaunibrasil.com.br/institucional.php>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

SOUTO-MAIOR, Lara Duarte. *A organização pedagógica de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 2, p. 111-136, jul./dez. 2002. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15. ago. 2011.

VIELLA. M. A. L. (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003. p. 143-162.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 125-153.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Editora, 1994.

ZAGO et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 309 p.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professor@s: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professor@s e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Declaro que no desenvolvimento do projeto de pesquisa *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares* cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Declaro, ainda, que não há conflitos de interesses entre o/a pesquisador/a e os participantes da pesquisa. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto em questão.

Florianópolis, ____/____/____.

Patrícia da Costa Sabino
Pesquisadora

Prof.a Dr.a. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Prof.a. Dr.a Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Orientanda: Patrícia da Costa Sabino

Caro/a educador/a

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, na pesquisa *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*. Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no âmbito do mestrado, tem como objetivo compreender o movimento realizado pelos/as professores/as na configuração da sua prática pedagógica, diante das prescrições que ocorrem sobre o ensino. A pesquisa envolve a aplicação de questionários e a realização de entrevistas individuais com professores/as dos anos iniciais com o objetivo de conhecer o movimento realizado por esses profissionais diante das diretrizes que se apresentam para os seus ensinos.

A sua participação se justifica na tentativa de compreender tal movimento, considerando que o/a professor/a é o sujeito central no desenvolvimento da prática.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, asseguro-lhe que seu nome não será divulgado e que se procederá de modo a garantir privacidade de todos os materiais resultantes de sua participação, como também o uso exclusivo para a composição de dados para a pesquisa supracitada.

Com a expectativa de contar com a sua colaboração, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Florianópolis, junho de 2012.

Atenciosamente,
Patrícia da Costa Sabino
sabinopatricia@hotmail.com

Pesquisa: *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*

QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia da Costa Sabino

DATA PREENCHIMENTO: ____/____/____

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino
4. Cor/Raça (autodeclaração): _____
5. Estado Civil: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Ensino Médio: () Magistério () Outros: _____
2. Ensino Superior (Informe todos os cursos realizados):

3. Em qual instituição cursou o ensino superior?

Localização (cidade) _____
4. Possui curso de especialização: () Sim () Não.
Qual Nível? _____
Onde cursou? _____
Presencial: () ou EaD ()

SITUAÇÃO FUNCIONAL:

1. Tempo de serviço no magistério? _____
2. Tempo de serviço na Rede Municipal de Florianópolis:

3. Forma de contrato na SME: () Efetivo () ACT
4. Carga horária atual na RMF: _____
5. Escola em que está atuando no momento:
_____ Série/ano: _____
6. Tempo de serviço na escola atual da RMF:

7. Outras escolas da rede municipal em que já lecionou:

8. Atua em outra instituição fora da rede municipal de Florianópolis? () Sim () Não
Qual? _____
Série/Ano: _____
Carga horária: _____
Tipo de vínculo: _____
9. Possui outro vínculo profissional além da docência?
() Sim () Não.
Qual (is)? _____ Onde? _____
Carga horária: _____
10. Você possui outra atividade sistemática – com carga horária significativa para você? _____
Qual? _____
Onde: _____

ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL:

1. Você tem estudado temas ou autores da área da educação?

() Sim () Não

1.1 Em qual condição:

Por exigência da RMF? Por necessidade funcional de melhoria salarial? Por necessidade formativa para sua atuação?

1.2 Sobre a oferta da atividade formativa: promovida pela RMF, curso pago por você, curso pago pela RMF, curso gratuito ofertado por universidade, grupo de estudos/pesquisa universidade, grupo de estudos/pesquisa em organização social, etc.

2. Caso você tenha respondido sim, comente sobre os principais temas e autores que têm chamado sua atenção atualmente como apoio para seu trabalho no ensino.

3. Você poderia citar algum/ns curso(s) de formação que tenha/m sido significativo/s para o processo de sua organização da prática docente?

4. Você poderia nomear temas de seu interesse para a formação profissional, aos quais gostaria de acessar em alguma atividade formativa?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSOR/A EFETIVO/A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores

PESQUISA: *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR/A EFETIVO/A

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia da Costa Sabino

Tópico geral:

1. Fale um pouco sobre você, suas características pessoais e profissionais. Procure falar um pouco sobre seu processo de escolarização, formação inicial, visão de mundo, como você compreende o conhecimento.

Campos de interesse:

- Como professor se define como sujeito.
- Como se define como professor.
- Como ele se relaciona com o conhecimento e onde esse define o processo de organização pedagógica diante das prescrições sobre a organização pedagógica.
- Aspectos da formação inicial que contribui para a prática docente.
- Identificar aspectos da subjetividade do sujeito que possam contribuir no processo de configuração da organização pedagógica diante das prescrições sobre a sua prática.

Tópico geral:

2. Descreva um pouco sobre a cultura da escola. Como é sua relação com a escola, com os demais colegas de trabalho, pais e alunos.

Campos de interesse:

- Os hábitos da escola, seu modo de funcionamento.
- A relação do professor com a escola e os demais profissionais.
- A relação do professor com pais e alunos.
- Como esses aspectos podem contribuir no processo de configuração da organização pedagógica diante das prescrições que ocorrem sobre ela.

Tópico geral:

3. Comente um pouco sobre o seu processo de organização pedagógica.

Campos de interesse:

- Aspectos que definem a organização pedagógica do professor.
- Aspectos valiosos e rejeições na organização pedagógica do professor.

3.1 Você enfrenta dilemas nesse processo? Quais?

Campos de interesse:

- Se o professor vivencia dilemas no processo de configuração da organização pedagógica.
- Quais dilemas estão presentes na organização pedagógica.
- A relação dilemas e prescrições.

Tópico geral:

4. Como funciona a organização pedagógica da escola? Por meio de quais atividades você considera que recebe orientação para a

sua organização pedagógica? Essas atividades seriam as mesmas entre os professores?

Campos de interesse:

- Como é o processo e o processo de organização pedagógica da escola.
- Que atividades são realizadas para a organização pedagógica da escola.
- Se as atividades de organização pedagógica são as mesmas para todos as professoras.

Tópico geral:

5. Fale sobre prescrições para que você realize o seu processo de organização pedagógica. Quais seriam essas prescrições? De onde elas vêm? Como você lida com elas?

Campos de interesse:

- Identificar se existem prescrições na configuração da organização pedagógica do professor.
- Quais a prescrições estão presente na organização pedagógica.
- De onde surgem as prescrições.
- Qual o movimento realizado pelos professores para lidar com as prescrições.

Tópico geral:

6. Fale um pouco sobre o currículo escolar, o que ele significa pra você como professor? Como você costuma desenvolver o currículo no seu processo de organização escolar? Que aspectos costumam ser mais abordados (conhecimento ou disposições socioafetivas)?

Campos de interesse:

- Compreensão do que é o currículo para o professor, seu significado.

- Como o professor configura sua prática na relação com o currículo.
- Que dimensões do currículo ganham mais força na organização pedagógica.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSOR/A ACT

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores

PESQUISA: *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR/A ACT

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia da Costa Sabino

Tópico geral:

1. Fale um pouco sobre você, suas características pessoais e profissionais. Procure falar um pouco sobre seu processo de escolarização, formação inicial, visão de mundo, como você compreende o conhecimento.

Campos de interesse:

- Como o professor se define como sujeito.
- Como se define como professor.
- Como ele se relaciona com o conhecimento e onde esse define o processo de organização pedagógica diante das prescrições sobre a organização pedagógica.
- Aspectos da formação inicial que contribui para a prática docente.
- Identificar aspectos da subjetividade do sujeito que possam contribuir no processo de configuração da organização pedagógica diante das prescrições sobre a sua prática.

Tópico geral:

2. Descreva um pouco sobre a cultura das escolas por que você passou na RME. Fale sobre duas ou três escolas. Como foi ou é sua relação com as escolas, com os demais colegas de trabalho, pais e alunos.

Campos de interesse:

- Os hábitos das escolas, seus modos de funcionamento.
- A relação do professor com as escolas e os demais profissionais.
- A relação do professor com pais e alunos.
- Como esses aspectos podem contribuir ou contribuem no processo de configuração da organização pedagógica diante das prescrições que ocorrem sobre ela.

Tópico geral:

3. Comente um pouco do seu processo de organização pedagógica considerando as escolas da RME em que você já atuou. O processo foi o mesmo em todas as escolas?

Campos de interesse:

- Aspectos que definem ou definiram a organização pedagógica do professor.
- Aspectos valiosos e rejeições na organização pedagógica do professor.

3.1 Você enfrentou ou enfrenta dilemas nesse processo? Quais?

Campos de interesse:

- Se o professor vivencia ou vivenciou dilemas no processo de configuração da organização pedagógica.
- Quais dilemas estiveram presentes na organização pedagógica do professor.
- A relação dilemas e prescrições.

Tópico geral:

4. Como funcionava a organização pedagógica das escolas em que você já trabalhou ou trabalha atualmente? Por meio de quais atividades você recebia ou recebe orientação para a sua organização pedagógica? Essas atividades seriam as mesmas entre todos os professores?

Campos de interesse:

- Como é o processo de organização pedagógica da escola atual e das escolas em que trabalhou anteriormente.
- Que atividades são realizadas para a organização pedagógica das escolas.
- Se as atividades de organização pedagógica são ou foram as mesmas para todos os professores.

Tópico geral:

5. Levando em consideração as escolas da RME em que você já atuou, você poderia dizer se foram ou são colocadas algumas prescrições para que você realize o seu processo de organização pedagógica? Quais seriam essas prescrições? De onde elas vêm? Como você lida com elas?

Campos de interesse:

- Identificar se existem ou existiram prescrições na configuração da organização pedagógica do professor.
- Quais as prescrições estão presentes na organização pedagógica.
- De onde surgem as prescrições.
- Qual o movimento realizado pelos professores para lidar com as prescrições.

Tópico geral:

6. Considerando ainda as escolas da RMF em que você já trabalhou, fale um pouco sobre o currículo, o que ele significa

para você, qual o seu conceito sobre currículo. Como você costuma desenvolver o currículo no seu processo de organização escolar? Que aspectos costumam ser mais abordados (conhecimentos ou disposições socioafetivas)?

Campos de interesse:

- Compreensão do que é o currículo para o professor, seu significado.
- Como o professor configura sua prática na relação com o currículo.
- Que dimensões do currículo ganham mais força na organização pedagógica.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA
SUPERVISORA ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores

Pesquisa: *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*

ROTEIRO ENTREVISTA SUPERVISORA ESCOLAR

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia da Costa Sabino

1. Fale um pouco sobre a sua função de Supervisor escolar, qual é o seu papel na escola? O que é importante na sua função?

Campos de interesse:

- Identificar qual a concepção que o supervisor tem da sua função; como julga seu papel na escola.
 - Compreender quais são as suas atribuições.
2. Como você vem desenvolvendo seu trabalho de Supervisor escolar na escola?

Campos de interesse:

- Identificar quais atividades têm sido realizadas pelo Supervisor escolar.
- Compreender como vem desenvolvendo seu papel na escola.
- Como tem se relacionado com os professores no desenvolvimento da sua função.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores

Pesquisa: *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia da Costa Sabino

DATA DO PREENCHIMENTO: ____/____/____

Responsável pelo preenchimento dos dados: _____

I. DADOS DA ESCOLA

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Telefone/Fax: _____

1. Em que ano a escola foi fundada? _____

2. Quantos funcionários trabalham nesta escola?

a) Efetivos: _____

b) Substitutos: _____

c) Corpo técnico-administrativo: _____

d) Serviços gerais: _____

3. Os recursos humanos de que a escola dispõe, desde professores, pessoal para manutenção e limpeza, apoio pedagógico, equipe pedagógica, são suficientes para a demanda e a atuação dessa escola?

() sim () não () outros

Explique:

4. Caso você tenha respondido não, informe a razão da falta desses profissionais.

5. A quais modalidades de ensino que a escola atende?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Outras. Quais? _____

6. Quantos alunos estão regularmente matriculados nesta escola?

7. Quantas turmas (classes) estão em funcionamento na escola?

1a série: _____

2a série: _____

3a série: _____

4a série: _____

Educação Infantil: _____

Outras. Quais? _____

8. Número de alunos por turma (média):

1a série: _____

2a série: _____

3a série: _____

4a série: _____

Educação Infantil: _____

Outras. _____

9. Esta escola possui os itens abaixo relacionados? Quantos? Qual seu estado de conservação?

ITENS	QTD	ESTADO DE CONSERVAÇÃO		
		BOM	REGULAR	RUIM
Salas de aula				
Sala de professores				
Biblioteca				
Sala informatizada				
Sala de vídeo				
Quadra de esportes				
Refeitório				
Cozinha				
Secretaria				
Sala da equipe pedagógica				
Sala de direção				
Sala de multimeios (para alunos portadores de necessidades especiais)				
Sala de materiais pedagógicos				
Laboratório				
Sala de apoio				
Brinquedoteca				
Pátio externo				
Pátio interno				
Banheiros (alunos)				
Telefones				
Fax				
Computadores para uso dos alunos				
Acesso à internet (alunos)				
Televisão				

Videocassete				
Aparelhagem de som (fixo e portátil)				
Xerox				
Alarme				
Mimeógrafo				
Retroprojektor				
Filmadora				
Máquina fotográfica				
Microfone				
Outras – quais?				

10. A escola tem biblioteca? () sim () não

Fica aberta:

() matutino, no horário: _____ Quantos profissionais? _____

() vespertino, no horário: _____ Quantos profissionais? _____

Qual a formação dos profissionais que atuam na biblioteca?

Observações: _____

II. DADOS DOS ALUNOS

11. Origem dos alunos:

() meio rural () meio urbano

12. Nível socioeconômico dos pais (faixa de salário dos pais)

13. Quais tipos de movimento de matrícula costumam ocorrer no ano letivo?

a) Evasão de alunos?

() sim

() não

Quais séries? _____

Por quê? _____

b) Transferências (entrada e saída de alunos)?

() sim

() não

Quais séries? _____

Por quê? _____

14. Qual/is série/s tem/têm apresentado maior índice de repetência, nos últimos cinco anos? Por quê?

15. Com relação à cor/raça dos alunos, como é feita essa classificação? (autodeclaração dos pais, a escola classifica, outra forma)

III. SOBRE A ESCOLA

16. Quais os projetos em andamento da escola?

17. Quais as propostas de projetos para este ano da escola?

18. Que tipo de atividades são promovidas por essa escola?

() esporte (torneios, cursos, competições)

- () música, teatro, dança, trabalhos manuais (cursos, oficinas, eventos)
- () trabalho voluntário/Amigo da Escola
- () excursões, festas, bailes e outras comemorações
- () festas religiosas
- () aula de reforço escolar/cursos profissionalizantes
- () classe de aceleração
- () não promove
- () outras. Quais? _____

19. Quando acontecem? _____

20. Quais dessas atividades fazem parte do currículo? _____

21. Na escola existe:

- () conselho de escola
- () associação de pais e professores/associação de apoio à escola
- () grêmio ou outro tipo de representação de estudantes
- () outros. Quais? _____

22. Como funcionam (periodicidade, quem participa, problemas etc.)?

23. A escola tem projeto pedagógico?

- () sim
- () não
- () em elaboração

24. Como é feito o transporte dos alunos nos passeios de estudo?

- a) () por conta dos alunos
- b) () por conta da escola e dos pais (APP)
- c) () por conta da SME
- d) () outros: _____

25. Há algum(ns) outro(s) aspecto(s) que gostaria de registrar em relação a sua prática como professor?

[illegible]

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Prof.a Dr.a Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Orientanda: Patrícia da Costa Sabino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*

Florianópolis, junho de 2012.

Caro/a educador/a

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, na pesquisa *Táticas/Astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares*. Esta pesquisa tem como objetivo compreender o movimento realizado diante das prescrições que ocorrem sobre o ensino, com foco na configuração da prática pedagógica. Para alcançar o objetivo acima mencionado, realizarei entrevistas com professores/as dos anos iniciais, buscando coletar dados sobre o movimento realizado por eles que permite transitar entre as prescrições que se dão sobre a prática docente, constituindo determinada organização pedagógica. As entrevistas serão individuais e acontecerão em horário e local combinado com cada participante. Seu nome não será divulgado e todo o conteúdo da entrevista será preservado, sendo utilizado apenas para a elaboração de dados da pesquisa. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma.

Eu, _____,
RG _____ CPF _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora PATRÍCIA DA COSTA SABINO sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome e assinatura da responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

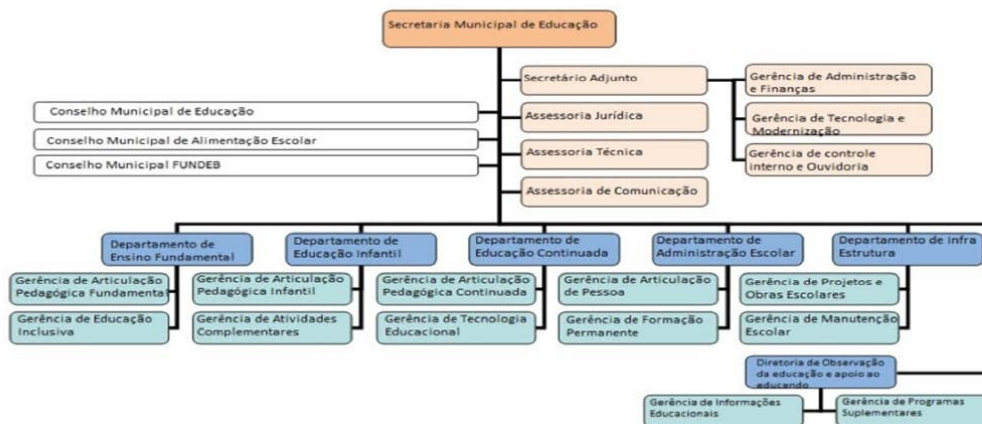
Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO A – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Fonte: Site da PMF.